



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deveres de casa: para quê? Para quem?

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como
requisito à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciane
Maria Schlindwein

Silviane Irulegui Bueno

FLORIANÓPOLIS
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bueno, Silvine Irulegui

Deveres de casa : para quê? para quem? / Silvine
Irulegui Bueno ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein -
Florianópolis, SC, 2013.
254 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Deveres de casa. 3. Prática pedagógica.
4. Planejamento escolar. I. Schlindwein, Luciane Maria .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"DEVERES DE CASA: PARA QUÊ? PARA QUEM?"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/08/2013

Dra. Luciane Maria Schlindwein (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Jucirema Quinteiro (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Rita Buzzi Rausch (FURB/SC-Examinadora)

Dra. Ilana Laterman (CED/UFSC-Suplente)

SILVIANE IRULEGUI BUENO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2013

Profa. Luciane Maria Schlindwein

Subcoordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1318/GR/2012

Dedico este trabalho

A todas as crianças que convivo e convivi. Vocês são o motivo maior do meu aprendizado.

Àqueles que, em muito momentos, foram privados da minha presença – Josef, meu esposo e Josiane, minha filha. O respeito de vocês foi determinante para que eu desenvolvesse o *meu* dever de casa.

Agradecimentos

Inicialmente, parafraseando Gonzaguinha, agradeço “A beleza de ser um eterno aprendiz...”

À oportunidade de cursar o mestrado em uma instituição de excelência – a Universidade Federal de Santa Catarina.

Aos professores da Linha Educação e Infância, em especial aos que tive oportunidade de frequentar suas aulas.

À Professora Dra. Luciane Maria Schlindwein, pela competência, carinho e dedicação dispensados ao longo deste trabalho. Nossas conversas, as bibliografias sugeridas e as orientações recebidas foram determinantes para o rigor científico desta pesquisa.

À Professora Dra. Jucirema Quinteiro, por partilhar o interesse pelo tema desta pesquisa, apontando caminhos, materiais e demonstrando, pela sua prática, a seriedade com que a Educação deve ser tratada. E pela sua participação na banca de defesa deste trabalho.

À Professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho, pela excelência de suas aulas e por ter aceito participar da minha qualificação, contribuindo nos avanços metodológicos desta pesquisa.

À Professora Dra. Rita Buzzi Rausch, avaliadora externa, que aceitou participar da minha qualificação e defesa, contribuindo de maneira especial para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Dra. Ilana Laterman, por ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Às colegas do Mestrado, ao GEPIEE e ao NUPEDOC que, na convivência ou nas discussões teóricas, acrescentaram experiência e alegria à minha vida.

À Professora Sandra Regina Gonzaga Stroisch, pelo incentivo constante à minha formação, acreditando no meu trabalho, dispensando-me leituras e orientações.

Às pesquisadoras que, quando solicitadas, enviaram materiais para contribuir com o meu trabalho.

Ao meu sobrinho, Vitor Irulegui Bueno Bandeira, que dispensou seus jogos eletrônicos por algumas tardes, para digitalizar um trabalho que identifiquei em Fortaleza/CE.

À Direção e colegas do Colégio da Lagoa, pela compreensão, ajuda e apoio nos diversos momentos destes dois anos.

Às crianças com as quais convivo diariamente no Colégio da Lagoa e àquelas com as quais já convivi: “Vocês são o incentivo maior para meus estudos e busca incessante de um fazer pedagógico responsável e fundamentado”.

Ao meu marido, Josef Albert, pelo amor, paciência, companheirismo e tolerância. Com seu apoio este trabalho tornou-se possível.

À minha filha Josiane, orgulho e amor incondicional. Na sua adolescência, soube com carinho ímpar, acolher, apoiar e assumir, muitas vezes, a tarefa de mãe, para que eu conseguisse cumprir meus trabalhos.

Ao meu pai, ausente fisicamente, e que não teve o privilégio da educação formal, mas que orgulhava-se da “escola da vida”, do qual herdei virtudes que admiro muito.

À minha mãe, Nilza Irulegui Bueno, que sofreu com minha ausência, mas orgulha-se em dividir comigo os ideais e preocupações de ser educadora.

Aos meus irmãos, Ana Celina e Carlos Alberto, que tanto desejam me encontrar, mas respeitam e apoiam minhas escolhas.

Aos demais familiares e amigos, que, de diversas maneiras, mostraram-se solidários e felizes com minhas conquistas.

A Léa Medeiros, pela competência e dedicação ao revisar o meu texto.

A todos que, de uma maneira ou de outra, fazem minha vida melhor.

Resumo

Os deveres de casa, historicamente, vêm sendo implementados nas escolas de tal forma que se constituíram em uma prática que se normalizou, sem discussão ou questionamentos. Em minha trajetória profissional, venho percebendo que o tema deveres de casa é pouco problematizado no planejamento e na ação docente. Com o intuito de investigar a função atribuída aos deveres de casa no cotidiano da escola, organizamos este estudo em diferentes momentos: a) contextualização do tema na História da Educação Brasileira, buscando identificar a origem dessa prática pedagógica e o seu papel cotidiano escolar; b) mapeamento dos estudos acadêmicos sobre os deveres de casa, publicados entre os anos de 2000 e 2011 em duas grandes plataformas de trabalhos acadêmico-científicos (Portal CAPES e BDTD) e, c) atribuição de sentidos aos deveres de casa dada por supervisores, professores, pais e crianças/alunos de escolas públicas no município de Florianópolis. A educação, a partir do contexto em que está inserida, reflete a posição de instrutora e/ou formadora em uma relação estreita com o conhecimento. Conhecimento dos conceitos científicos e que difere do não- escolar, daquele de senso comum. Uma das funções desempenhadas pela escola é a de socialização, necessitando incorporar à sua prática a revisão de conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais, para responder a um comportamento desejado e esperado da sociedade. Em nossa história, a Pedagogia Nova constitui-se em um marco no sentido de contribuir para a percepção da criança como um ser pleno, integrante de uma comunidade humana, respeitando suas etapas de desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, de cunho qualitativo, organizada em dois momentos distintos: levantamento bibliográfico e pesquisa empírica, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. Foram selecionadas 10 escolas da rede municipal de forma a termos uma representatividade do universo de escolas da rede. Tal seleção ocorreu em função dos indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Os dados foram analisados em uma perspectiva dialética e, também, com base nos estudos de análise de conteúdo desenvolvidos por Bardin.. No mapeamento dos estudos acadêmicos, confirmamos a hipótese de que a prática dos deveres de casa normalizou-se na maioria das escolas, apresentando características que vêm se repetindo ao longo da história da educação. Analisando os dados empíricos, trabalhamos com três dimensões: conteúdo (revisão, fixação e estudos), relação família-escola e atitudes. Os dados reforçam o que já foi constatado nos estudos acadêmicos e apresentam, em algumas unidades escolares, práticas pedagógicas coerentes entre gestão e docência, observando-se que tal prática não consta na maioria dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Como prática presente na educação brasileira, os deveres de casa foram valorizados pelas crianças, por oportunizarem o aprendizado. Nosso estudo indica a importância de estudos sobre essa prática. Nesse sentido, as discussões sobre os deveres de casa poderiam ser contempladas nas formações docentes e nos encontros pedagógicos, repensando sua função no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Deveres de casa. Prática pedagógica. Planejamento escolar.

Abstract

By tradition, homework has been implemented in schools in such a way that it has been taken for granted by most educators. In my professional career, I have been able to notice that homework is not always well aligned with planning and teaching activities. In order to investigate the role that homework has played in the school routine, this study was structured in different sections: a) contextualizing the theme in the history of education in Brazil with the aim of identifying the source of its pedagogical practice and its role in the daily school routine; b) mapping academic studies on homework, published between 2000 and 2011 in two major platforms of academic-scientific work (Portal CAPES and BDTD), and c) giving real meaning to homework assigned by supervisors, teachers, parents and children/students in public schools in the city of Florianópolis. Education, concerning the context from which it operates, plays the role of instructor and/or mentor in a close relationship with scientific knowledge, which is different from non-school and common sense knowledge. One of the roles performed by the school is the socialization, incorporating into its practice the review of content, behavior patterns and social values in order to meet a desired and expected behavior of the society. In our history, the New Pedagogy constitutes a landmark in the sense of contributing to the perception of the students as complete beings, members of a community, respecting their stages of development. It comes down to an exploratory and qualitative research, divided in two parts: literature and empirical research, which uses the questionnaire as a tool for data collection. We selected ten municipal schools in order to feel the atmosphere of network schools. This selection was due to the indicators released by Inep (National Institute of Educational Studies) and the Municipal Education Secretary of Florianópolis. The data were analyzed in a dialectical perspective, and also based on studies of content analysis developed by Bardin. By mapping academic studies, we were able to confirm the hypothesis that the practice of homework was put on a normal footing in most schools, showing certain aspects that have been repeated throughout the history of education. As for the empirical data, we worked with three different dimensions: content (revision fixation and studies), family-school relations and attitudes. We could analyze that they emphasize what has already been verified in academic studies and also present, in some schools, coherent pedagogical practice between management and teaching, observing that such practice does not appear in most Public-Private Partnerships (PPPs). As a current practice in Brazilian education, homework has been appreciated by children for nurturing learning. Our study indicates the importance of researches on this practice. Therefore, discussions of homework could be included in teacher trainings and educational meetings so as to reconsider its role in school life.

KEYWORDS: homework. pedagogical practice. school planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses registradas no portal da CAPES, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.	62
Quadro 2 - Dissertações registradas no portal da CAPES, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.	63
Quadro 3 – Teses registradas no portal da BDTD, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.	64
Quadro 4 – Dissertações registradas no portal da BDTD, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.	65
Quadro 5 – Trabalhos selecionados na base de dados da CAPES que apresentavam a expressão DC, deveres escolares, tema de casa, lição de casa, tarefa de casa ou tarefas escolares, no título, palavras-chave ou resumo.	66
Quadro 6 – Trabalhos selecionados na base de dados da BDTD que apresentavam a expressão DC, deveres escolares, tema de casa, lição de casa, tarefa de casa ou tarefas escolares, no título, palavras-chave ou resumo.	73
Quadro 7 – Trabalhos selecionados para amostra.....	77
Quadro 8 – Identificação dos Trabalhos Acadêmicos que compõem a Amostra	79
Quadro 9 – Objetivo Geral dos Trabalhos Acadêmicos que compõem a Amostra	80
Quadro 10 – Escolas selecionadas para pesquisa, segundo o ranking do Inep – Censo Escolar 2011.	95
Quadro 11 – Caracterização das supervisoras que responderam ao questionário.....	96
Quadro 12 – Caracterização das professoras que responderam ao questionário.....	99

Quadro 13 - Caracterização dos pais/responsáveis que responderam ao questionário.	101
Quadro 14 – Caracterização das crianças que.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Regiões e descritores dos trabalhos selecionados.....	66
Gráfico 2: Áreas do Conhecimento – Trabalhos selecionados/CAPES.	71
Gráfico 3: Campos de Pesquisa – Trabalhos selecionados/CAPES.	72
Gráfico 4: Áreas do Conhecimento – Trabalhos selecionados/BDTD.	76
Gráfico 5: Campos de Pesquisa – Trabalhos selecionados /BDTD.	76
Gráfico 6: Opção para preenchimento dos questionários.	96

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
ACTs	Admitidos em Caráter Temporário
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
B.I.E.	Bureau International d'Éducation
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centro Popular de Cultura
DC	Deveres de Casa
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPE	Gerência de Formação Permanente
GEPIEE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
GT	Grupo de Trabalho
GTs	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular

MEB	Movimento de Educação de Base
NUPEDOC	Núcleo de Pesquisa Escola, Arte e Trabalho Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
TC	Tarefa de casa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DA INTENÇÃO À DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	19
1 CONTEXTO HISTÓRICO – BUSCANDO A ORIGEM DOS DEVERES DE CASA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	28
2 ASPECTOS TEÓRICO –METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	44
3 DEVERES DE CASA: O LEVANTAMENTO ACADÊMICO SOBRE O TEMA.....	56
APÊNDICE A – ANÁLISE DE CONTEÚDO: TRABALHOS ACADÊMICOS – CAPES – IDENTIFICAÇÃO.....	133
APÊNDICE B - ANÁLISE DE CONTEÚDO: TRABALHOS ACADÊMICOS/AMOSTRA –IDENTIFICAÇÃO.....	154
APÊNDICE C - ANÁLISE DE CONTEÚDO: GESTÃO - CARACTERIZAÇÃO.....	189
APÊNDICE D – ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO.....	203
APÊNDICE E – ANÁLISE DE CONTEÚDO: PAIS – CARACTERIZAÇÃO.....	216
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS.....	232
ANEXO A - RESUMOS DOS TRABALHOS QUE COMPÕEM A AMOSTRA.....	236

INTRODUÇÃO – Da intenção à definição do tema de pesquisa

“O caráter coletivo do conhecimento reflete não só o fato de que o homem não produz conhecimento sozinho, como o fato de que o conhecimento, uma vez produzido, interfere na vida do próprio homem” (MOROZ E GIANFALDONI, 2006, p.10).

A problemática a ser aqui investigada vem sendo construída a partir de minha trajetória pessoal e profissional. Pesquisar sobre os deveres de casa na prática pedagógica do cotidiano escolar significa olhar para a minha vida estudantil e profissional – enquanto aluna que realizava os deveres para cumprir determinações e, como professora que por muitos anos trabalhou diariamente com os deveres de casa de modo mecânico: *“- passa... explica! No outro dia recolhe e corrige”*.

A intenção de pesquisar sobre este tema tem uma forte ligação com a minha formação profissional. Em 1986, concluí o Ensino Médio com Habilitação Profissional Plena para o Magistério e, no mesmo ano, ingressei na PUCRS no Curso de Pedagogia Pré-Escolar. Entre leituras sobre Paulo Freire e os conhecimentos adquiridos nas aulas de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Filosofia, entre outras, tentava estabelecer minha prática pedagógica. Concomitante às leituras e aulas, também exercia a função de professora em classes de Educação Popular¹. Esta experiência foi-me proporcionando uma vivência, ao mesmo tempo, da vida

¹ Escola São Vicente Mártir, projeto mantido pela Congregação dos Irmãos Lassalistas, no bairro Camaquã, em Porto Alegre. Desde 2007 a escola integra a Rede de Escolas São Francisco.

profissional e estudantil, o que gerou sentimentos de entusiasmo e de contestação. No entusiasmo de praticar o que aprendi, constatei a imposição da sociedade, quando determina os papéis a serem cumpridos, sem considerar a reação de cada ser humano a determinadas situações. Fernandes (1987, p.21), ao afirmar que “O cidadão está num lado, o educador está em outro”, nos proporciona uma reflexão acerca de que profissional somos, qual o nosso comprometimento com a sociedade, como nos posicionamos nas diversas situações que enfrentamos. Antes de educadores, somos cidadãos e nossas escolhas se refletem na nossa prática, inclusive ao determinarmos a relação que vamos estabelecer com as crianças sobre os deveres de casa.

O interesse pelo estudo sobre os deveres de casa é fruto da experiência profissional de mais de 25 anos como professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais, em escolas das redes públicas e particulares. Em todas as instituições nas quais trabalhei, os deveres de casa faziam parte do cotidiano escolar. Entretanto, os objetivos eram diferentes: ora serviam como revisão das atividades e conteúdos trabalhados em aula, ora como instrumento escolar para “garantir” os estudos em casa, e ora como conteúdos ou atividades “preparatórias” às aprendizagens futuras. Entretanto, tais objetivos tinham algo comum: em nenhuma das instituições nas quais trabalhei os deveres se constituíam em uma pauta para discussões com os professores, fosse ao planejamento ou na avaliação.

Ao longo dessa experiência, pude perceber que professores e escolas, ao organizarem seus planos de trabalho, demonstravam uma preocupação constante com objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações. No entanto, quando era necessário o desdobramento deste planejamento para as atividades diárias, percebia-se que não havia explicitação da função dos deveres de casa no contexto do planejamento escolar. Ao que parece, os deveres se instituíram enquanto uma

prática “normalizada²”, uma prática que carece de discussão ou questionamentos.

Nos encontros de planejamento entre professores e coordenação pedagógica, raramente era dedicado um espaço de discussão para o tema dos deveres de casa. Trazendo a percepção de que, ao mesmo tempo em que se institucionalizaram, os deveres normalizaram-se em uma prática não reflexiva. Ou seja, eram e são propostos e realizados como algo inerente ao cotidiano escolar, sem o questionamento de seu conteúdo, de sua forma ou de sua função. Esta situação nos permite afirmar que a problematização acerca dos objetivos e intencionalidade dos deveres de casa em determinada série ou ciclo, bem como em cada instituição, ainda não se tornou uma prática pedagógica.

Neste trabalho, a expressão deveres de casa refere-se a toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.

Pode-se afirmar que a minha experiência foi construída no reflexo de um contingente maior, a educação brasileira, pautada pela ausência de discussão, descolada da prática de pesquisa, embasada na transmissão do conhecimento, com alguns ensaios na construção dos mesmos. A experiência em lecionar tanto em escolas do Rio Grande do Sul quanto de Santa Catarina com o mesmo padrão pedagógico³ quanto ao assunto

² O termo utilizado fundamenta-se nas referências utilizadas por Ropelato (2003), na sua dissertação de mestrado. A sua pesquisa, fundamenta-se nas ideias de Foucault: “[...] O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino [...] Compreende-se que o poder na norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal [...]”, (1987, p. 164). A autora relata o quanto as situações “vão se aceitando”, sem discordância, sem questionamentos, percebendo aí o poder da norma sobre a disciplina.

³ Utilizamos o termo padrão pedagógico por considerarmos que são formas de ação que se reiteram e passam a ser realizadas sem discussão e crítica.

deveres, me leva a considerar que se trata de uma prática comum em muitas escolas, algo que vem sendo constituído ao longo de gerações. No decorrer destes 25 anos de experiência acompanhei as mais variadas manifestações sobre o assunto, tanto por parte dos professores, quanto das crianças e das famílias. Algumas dessas manifestações me ocasionaram certa preocupação, de modo que as registrei:

- *“Feriado é sem dever!”* – Comentário feito por uma criança/aluno e pelo qual se percebe, sutilmente, que a tarefa é algo não articulado com a folga e o envolvimento familiar no final de semana.
- *“Tem pouca tarefa!”* – Fala da mãe de uma criança/aluno e que explicita a ideia de que, talvez, os deveres de casa são para ocupar o tempo da criança.
- *“Na minha época os deveres eram diferentes. Eu fazia sozinho”.* – Enunciado proferido pelo pai de uma criança/aluno e o qual evidencia que as atividades não exigiam o envolvimento dos pais, centravam-se em atividades mais mecânicas, cópias e repetições.
- *“Já faço o dever enquanto espero minha mãe. Assim fico livre.”* – Nessa observação uma criança/aluno deixa claro que quer ficar livre da atividade, ignorando estabelecer, por meio dos deveres, um envolvimento com a aprendizagem, com a construção do conhecimento.

Tais depoimentos são a amostra de uma realidade que poderíamos encontrar em muitas escolas brasileiras, as quais incluem os deveres de casa no seu planejamento. Segundo Shuare⁴ (2011), “As palavras não são tão inocentes quanto parecem. Elas dizem mais do que explicitam”. Cada depoimento reflete uma posição sobre o tema, ao mesmo tempo em que nos remetem a uma reflexão sobre os tipos de escola, em que contexto histórico-social esses alunos estão inseridos e qual a posição das escolas e dos professores sobre o assunto.

⁴ A psicóloga argentina Marta Shuare é doutora em Psicologia pela Universidade Lomonósov de Moscou. Desenvolve suas atividades nos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

A convivência e o exemplo de diferentes posturas foram e são fundamentais na minha constituição de professora pesquisadora, tarefa que não é fácil e rápida. É um movimento contínuo, que envolve uma nova postura a ser assumida perante a sociedade, aos pares e a si mesmo. Marx (*apud* FERNANDES, 1987, p. 33) já apontava para a necessidade de se pensar na educação do educador: “*Quem educa o educador?* O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestáltico ele se autopune, aprende alguma coisa.” Ao pensar na minha educação, resgato alguns momentos: a formação inicial na escola pública durante o 1º grau, vivenciando todo o fanatismo da época⁵; a formação no magistério em uma escola confessional⁶ e, muito tempo depois, ingressando na UFSC, para cursar o mestrado. Momentos distintos, mas que exigiram adequação, escolhas, estudo e um olhar para si.

Faz-se necessário pensar na formação política do professor, que ao ter consciência de sua importância na sociedade, deve exercer sua condição humana de ser cidadão, evitando a condição de reprodutor. Fernandes (1987, p. 24) explicita algumas reflexões importantes acerca do assunto, como “Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, sugerindo que o trabalho do professor deve ir além do ensinar, preocupando-se com o cidadão que quer aprender, com a história de vida de cada um e de que maneira o conhecimento poderá contribuir para mudar as suas vidas. A mudança é um “processo político”, o qual envolve escolhas e definições de como se pensa a sociedade, a escola e a educação, e no qual o professor assume suas convicções e torna público como pensa e deseja atuar na sociedade em que está inserido.

⁵ Na década de 70, na ditadura militar, durante as horas cívicas da escola, cantávamos o Hino Nacional e a música “Este é um país que vai pra frente / Ou, ou, ou, ou, ou. / De uma gente amiga / E tão contente. Ou, ou, ou, ou, ou [...]”.

⁶ Colégio Sévigné. Escola particular de Porto Alegre/RS, fundada em 1900. Em 1906 a direção foi passada para as Irmãs de São José e, a partir de 2008, passou a compor a Rede Educacional São José.

Para isso, “Precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (FERNANDES, 1987, p. 30). O professor necessita de formação continuada, de leitura, de estudo, de debate, etc. É necessário estar e fazer parte da sociedade, articulando ideias, propondo reflexão, pensando e repensando-se constantemente.

A participação no GEPIEE⁷, até outubro de 2012, e no NUPEDOC⁸ proporcionou reflexões e aprofundamento nas questões relativas à Educação e Infância, oportunizando contato com os trabalhos e projetos dos professores e estudantes envolvidos, conhecendo, discutindo e (re)elaborando conceitos teóricos que nortearam minha pesquisa. Nesses encontros, novas perspectivas são trabalhadas a respeito da “[...] presença da criança como sujeito de direitos na escola, compreendida como uma organização social complexa, cujo valor social é reafirmado como sendo um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos [...]” (QUINTEIRO, 2011).

Definir a escola, a percepção de criança e a infância neste espaço, e qual a perspectiva em que são trabalhadas as atividades de ensino, incluindo os deveres de casa, são questões que estão sendo reelaboradas a partir de leituras e discussões introdutórias para a apropriação dos conceitos relacionados ao desenvolvimento humano da criança, na perspectiva dialética.

Diante da observação feita sobre a prática institucionalizada dos deveres de casa, emerge a necessidade de contextualizar o tema na História da Educação Brasileira, buscando identificar a origem dessa prática, e o seu papel no cotidiano da escola. Contextualizar essas questões irá possibilitar momentos de reflexão que ajudarão na problematização do papel dos deveres de casa como um momento de ampliação dos estudos, de articulação dos conteúdos, das relações aluno-criança/professor e escola/família, e do planejamento escolar.

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola.

⁸ Núcleo de Pesquisa Escola, Arte e Trabalho Docente.

Nessa perspectiva e na inquietude em constatar a escassez da produção acadêmica sobre os DC⁹ e, que dos trabalhos desenvolvidos, muitos se dedicaram à relação escola e família – observando-se que o envolvimento da família na educação escolar, enquanto parceira e aliada, constitui-se em um diferencial para o desenvolvimento da criança, esta pesquisa desenvolveu-se na direção de investigar sobre: *Qual a função dos deveres de casa no cotidiano da escola?*

Uma vez definida a questão problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos para a pesquisa:

Objetivo geral:

Compreender a função dos deveres de casa no cotidiano da escola.

Objetivos específicos:

- a) *Analisar, historicamente, como os deveres de casa foram implementados no cotidiano das escolas.*
- b) *Mapear os estudos acadêmicos sobre os deveres de casa, publicados entre os anos 2000 e 2011, na Capes e BDTD;*
- c) *Conhecer os sentidos atribuídos aos deveres de casa pelos supervisores, professores, pais e crianças/alunos.*

Este relatório, registrando a pesquisa desenvolvida entre 2011 e 2013, organiza-se em quatro capítulos. O primeiro contextualiza a Educação Brasileira e as hipóteses da origem dos deveres de casa, a partir das ideias apresentadas por Lourenço Filho (1978), Souza (1998), Comenius (1985), Cambi (1999), Boto (2002), Carvalho (2002), Cunha e Góes (2002), Herbart (2003), e Silva e Teive (2009). O segundo capítulo expõe o caminho teórico-metodológico percorrido, apresentando os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho, o tipo de pesquisa, a definição do instrumento de coleta de dados, a constituição da amostra e a escolha do tipo de análise dos dados coletados. O terceiro capítulo apresenta a revisão da literatura sobre o tema, analisando o significado

⁹ Utilizarei, no decorrer do texto esta abreviatura na referência aos deveres de casa, no sentido já explicitado anteriormente.

atribuído aos deveres de casa nas produções acadêmicas, dialogando com a função da escola, o papel do professor e dos conteúdos escolares. No quarto capítulo, apresentamos as análises dos materiais coletados na pesquisa empírica. E, por fim, as considerações finais acerca do tema e a contribuição desta pesquisa para o campo da Educação.

1 CONTEXTO HISTÓRICO – Buscando a origem dos Deveres de Casa na História da Educação

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois: assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido (CAMBI, 1999, p. 37).

Tem sido difícil determinar exatamente o período no qual os deveres escolares passaram a incorporar o cotidiano escolar. Para melhor compreendermos esta prática tal comum nos dias de hoje, foi necessário voltarmos no tempo. Uma reflexão na história nos possibilita pensar em alguns indicativos sobre as origens dos deveres escolares.

O período histórico compreendido entre os anos 1453 e 1789 apresenta características bem diferentes da Idade Média, assumindo um caráter revolucionário em relação a diversas e significativas mudanças na sociedade. Essas mudanças foram percebidas em vários aspectos: *geográfico*, no qual as viagens de descobrimento e a colonização das novas terras possibilitaram um contato direto entre diferentes “mundos”, etnias e culturas; *econômico*, em que o modelo feudal extinguiu-se e abre-se a economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro, entre outros aspectos; *político*, pelo qual nasce o Estado moderno, com características de controle, visando à prosperidade econômica; e *social*, no qual nasce uma nova classe, a burguesia, com novo perfil cultural.

Com a mudança na economia, o capitalismo vai se configurando, caracterizado pela exploração dos recursos (natural, humano, técnico) e pelo cálculo econômico. Do ponto de vista ideológico-cultural, nesse período destaca-se uma dupla transformação: de *laicização*, trabalhando com a emancipação da mentalidade das pessoas, e de *racionalização*, com a

revolução dos saberes. Essas mudanças provocam, também, uma revolução na educação e na pedagogia. Estabelecem-se novos modelos e a formação do homem orienta-se em novos valores. A educação, que até então era marcada pelos preceitos cristãos, desenvolvida em mosteiros ou espaços reclusos, com uma perspectiva formativa do homem temente a Deus, apresenta mudanças necessitando atender a um indivíduo ativo na sociedade, com fé laica, aberto para o cálculo racional da ação. A escola ocupa um lugar cada vez mais central e nasce a pedagogia como ciência. Segundo Cambi (1999, p. 199), [...] “a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno [...]”.

Nesse cenário de mudanças, nascia também uma convivência regulada e socialmente desejada. Muitos pais começaram a compor a mão de obra das fábricas, ausentando-se por várias horas do convívio familiar. Os filhos, por outro lado, precisavam dos cuidados e da orientação para os comportamentos exigidos na época, com ênfase em boas maneiras. Com a ideia de que “[...] a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO, 2002, p. 17), surgia a necessidade de um programa pedagógico que visasse garantir o modo de estar e agir das crianças no mundo.

A categoria de infância, como é entendida hoje, foi se constituindo entre o final da Idade Média e o século XIX, segundo o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), percebendo-se a preocupação com a cortesia, boas maneiras e polidez das crianças. Nesse contexto e com o crescente impacto das letras, desenvolveram-se os colégios, aumentando a distância entre adultos e crianças.

À escola da época, cabia instruir e formar, ensinar conhecimentos e comportamentos. Quando se instituiu o colégio como um espaço específico para o ensino, no século XVI, inicia um processo de reorganização disciplinar e de controle de ensino. Destaca-se, nesse período, o programa dos jesuítas – o *Ratio Studiorum* – um programa detalhado de estudo e comportamento, centrado na disciplina, prevendo o internato; as crianças divididas por idade e como deveria se

desenvolver o ensino/aprendizagem. Nesse programa estavam incluídas horas de estudos individualizados, com o intuito de reforçar o ensino.

A cultura que vai sendo instaurada, requer um *colégio* em que as crianças conheçam, exercitem e apliquem códigos de boas maneiras, além de trabalhar com o objetivo de superar o efeito da dispersão. Os alunos são distribuídos em classes por idade e grau de aprendizado, com tempos específicos para realização das atividades, com castigos e recompensas. O poder e a vigilância, no sentido de garantir um “comportamento padrão”, estavam instaurados. Esse perfil confere à escola um novo papel, de reprodução social, acompanhado da emancipação dos indivíduos e das classes populares. Como lugar social, a escola vivencia uma ambiguidade, na qual ideologia e crítica ora se enfrentam, ora se opõem e que, mais tarde, possibilitaram a ampliação dessa identidade – escola libertadora ou escola da conformação. Em relação ao currículo formativo, observa-se um movimento de ampliação dos elementos do conhecer e do saber, com novos focos na formação escolar, influenciados pela Matemática, Ciências, História e Geografia.

O século XVII é marcado pela proposta educativa de Comenius (1592-1670). Considerado o pai da didática moderna, ele defende a educação universal, desenvolvendo postulados que orientam uma proposta educativa sem fazer diferença de sexo ou classe social. Comenius (2010, p. 14) concebe a didática geral como a “[...] arte de ensinar tudo a todos [...]”, adequando a divisão do tempo e das matérias (conteúdos escolares), partindo dos princípios elementares aos mais complexos. O ensino precisaria partir da realidade e a educação deveria começar pelos sentidos, que internalizados, mais tarde seriam interpretados pela razão.

Para Comenius (*apud* CAMBI, 1999, p. 291), “[...] o instrumento para realizar a harmonia do mundo é a educação universal [...]”, configurando esse o fundamento da sua ideia pansófica – estudo de todos os conhecimentos do universo, todo o saber. Comenius ressaltava a importância da educação formal e propôs uma organização escolar em quatro escolas: a maternal (para a infância), a nacional (para a meninice), o latim (para a

adolescência) e a academia (para a juventude). Cada qual com suas particularidades, atendendo às características e finalidades de cada período. Seu pensamento está registrado em algumas obras, sendo a *Didática Magna*¹⁰ a mais famosa e que reúne suas principais ideias sobre ações educativas, da teoria às questões do cotidiano.

Comenius (1985, p. 209-242), em sua *Didática Magna*, propôs tornar os estudos mais fáceis e mais atraentes aos estudantes. Em síntese, sua proposta enfatizava que: a) as lições públicas não deveriam exceder quatro horas, reservando tempo similar para o estudo privado; b) que as horas da manhã são as mais favoráveis aos estudos; c) a memória deveria ser sobrecarregada o menos possível, decorando-se apenas as coisas fundamentais; d) que o ensino fosse proporcional à idade do aluno, garantindo-se uma hierarquia que fosse das coisas mais fáceis para as mais difíceis. Em relação às lições de repetição, Comenius acreditava que, dessa forma, a lição tornava-se familiar ao aluno e que, mais tarde, relendo por prazer, a fixação na memória estaria assegurada. A partir dessas prescrições é que situamos uma das hipóteses do surgimento dos deveres de casa.

A difusão do livro, a expansão da alfabetização e um novo perfil de intelectual marcam o processo de laicização vividos no século XVIII, no qual o homem é um novo sujeito social. Esse século é considerado o “divisor de águas” entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo.

No século XVIII, identificamos as ideias de Rousseau, que reconhece a criança no centro de sua teoria e é considerado o “pai da pedagogia contemporânea”. Parte de sua obra educativa está registrada em *Emílio*, em que descreve como deve ser a formação da criança, do berço até a maioridade, desenvolvendo-se de modo natural, afastado das influências do meio social e sob a direção de um adulto, o preceptor ou educador, que o orienta durante todo o processo formativo. A educação dos meninos deve se dar pela valorização da natureza,

¹⁰ Foi publicada pela primeira vez na Opera Didactica Omnia (Amsterdam, 1657).

pelas coisas e pelo homem. O educador ou preceptor deve apenas acompanhar, sem intervir. Se necessário, deverá corrigi-los através do exemplo ou em contato com as coisas (CAMBI, 1999). Rousseau ressaltava a importância de que a criança aprendesse a pensar por meio de um desenvolvimento interno e natural, não por meio de um processo que vem de fora para dentro.

A partir das ideias de Comenius e Rousseau, com posições diferentes sobre a educação e a transformação da criança em aluno, o pensamento pedagógico sofre mudanças significativas, muitas delas presentes no cotidiano escolar atual, como a organização dos níveis de ensino e o adulto como exemplo e condutor da educação formal.

As ideias de Herbart (2003), filósofo alemão, a partir do século XIX, apontam para a concepção de uma pedagogia como uma ciência. Suas experiências como preceptor e professor certamente contribuíram para organizar e embasar suas contribuições pedagógicas, as quais têm como ponto central a ideia de instrução educativa, que, para o autor, é “o objeto principal da educação”.

A pedagogia herbartiana preocupava-se, fundamentalmente, com a formação moral do estudante e destacava a instrução como elemento central da ação pedagógica. Essa instrução era constituída de três procedimentos: *governo* (um conjunto de regras imposto, garantindo o comportamento da criança e mantendo-a ocupada); *instrução educativa* (orientada pelo interesse, que deve ser múltiplo, variado e harmonicamente repartido) e, *disciplina* (que consiste em um processo interno e apoia-se na aquisição das ideias éticas).

Na *Pedagogia Geral* (2003), com a primeira publicação em 1806, ao escrever o Prefácio à Edição Portuguesa, o professor Joaquim Ferreira Gomes, da Universidade de Coimbra, parafraseando Herbart, afirma que: “O educador deve fazer passar o espírito do educando por quatro momentos sucessivos, dois no âmbito da “penetração” (clareza e associação) e dois no âmbito da “reflexão” (sistema e métodos)” (HERBART, 2003, p. XXXI-XXXII). O âmbito da penetração, também indicado como “aprofundamento”, refere-

se ao que se apresenta como experiência nova. A reflexão é a relação que se pode estabelecer da experiência nova, com as experiências já assimiladas, com a experiência do indivíduo.

Herbart, que viveu entre 1776 e 1841, insatisfeito com a precária assimilação do que se ensinava nas escolas, propôs *passos formais* para o desenvolvimento do ensino. São eles: *Mostrar/clareza*, o educador deve ser cuidadoso ao apresentar o elemento novo, trabalhando de forma concreta e privilegiando a intuição; *Interligar/associação*, capacidade do educando de comparar a nova ideia com as já existentes, comparando o novo com o velho, percebendo semelhanças e diferenças; *Ensinar/sistema*, capacidade de abstração do elemento novo (além das experiências concretas), colocando-o dentro de concepções gerais, é a inserção do novo (parte) dentro de um todo, ordenando o que é comum; e *Filosofar/método*, que é aplicar o que aprendeu em outras situações, exemplos. O mesmo autor afirma que “O progresso da reflexão é o método, que percorre o sistema, produz novos elos do mesmo sistema e está atento às consequências no caso da sua aplicação” (HERBART, 2003, p. 66). A reflexão sugere um trabalho individual, que pode ser realizado em outro momento, sem tempo definido. Situamos, aqui, outra ideia que nos remete aos DC.

Segundo Souza (1998), no final do século XIX, em específico no ano de 1890, a Inglaterra, França e Alemanha registravam que 80% a 90% das crianças em idade escolar frequentavam escolas, indicando que a universalização do ensino primário era um fenômeno já consolidado, naquela época, em muitos países.

A mesma autora afirma que:

[...] a escola primária foi “(re) inventada”: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma

profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 21).

O século XIX (no continente europeu e, também, já nos Estados Unidos) é o cenário de construção e experimentação da escola graduada, adequada à universalização do ensino primário. Credita-se à escola o poder moralizador e civilizador, justificando-se ideologicamente a constituição dos sistemas estatais de ensino. Em 1893, surge no Brasil essa modalidade de escola primária, denominada *Grupo Escolar*. O estado de São Paulo, com condições econômicas, sociais e políticas favoráveis, abrigou os primeiros Grupos Escolares, marcando um ciclo de transformações no ensino primário.

O século XX caracteriza-se por radicais transformações na *economia*, o capitalismo se afirma, com base no consumo e no crescimento da classe média e renova-se como sistema produtivo; na *política*, percebendo-se que havia confronto entre democracia e totalitarismo; nos *comportamentos* (individuais e sociais), demonstrando grandes transformações, evidenciando um novo modelo de homem, conduzido pela ideia de felicidade, que é medida tanto pelo consumo como pelo acúmulo de experiências e bens; e na *cultura*, em que ocorreram dois processos, um agregando-se ao político e ao social, desviando-se de características anteriores (reflexividade, liberdade e autonomia) e, em outro processo, com ênfase na autonomia do saber ou da expressão, destacando a separação da arte ou da ciência (CAMBI, 1999).

A educação e a pedagogia também sofrem influência nesse cenário de tantas mudanças. A prática educativa deve atender a um homem novo, percebendo-o também como indivíduo. A presença das crianças, mulheres e deficientes começa a ser percebida, paralela à renovação das instituições formativas, da família à escola; e a articulação dos processos de socialização. Às ciências, especialmente as humanas, foi conferido um papel central, objetivando o desenvolvimento dos saberes da educação.

Percebe-se, no curso do século XX, uma renovação educativa e pedagógica, pela qual é possível destacar um novo

modo de pensar a educação, com as “escolas novas” e a perspectiva da criança ativa, a presença da filosofia agindo na elaboração teórica e sobre a prática educativo-escolar, entre outras características. Nesse século a escola transforma-se radicalmente, afirmando-se como central na sociedade, abrindo-se às massas e nutrindo um forte ideal libertário, privilegiando experimentações escolares e didáticas com ênfase no fazer.

Cambi (1999, p. 515), referindo-se às escolas novas, afirma que:

“Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com o outro são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha”.

O movimento dessas escolas foi acompanhado e sustentado, durante seu desenvolvimento, por fundamentos filosóficos e científicos, e por objetivos educativos básicos. O trabalho desenvolvido juntava-se ao movimento ativista, marcando grande influência na pedagogia dos anos noventa, com as ideias de Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

No século XX também se percebe a crescente articulação do pensamento cristão no processo educativo, assim como o enriquecimento científico da pedagogia, mostrando-se a serviço das crianças e das mulheres, como novos modelos pedagógicos. É um período onde nascem novas disciplinas, como a psicopedagogia e a sociologia, e desenvolve-se a pedagogia experimental, envolvendo vários psicólogos, pedagogos e educadores, entre eles Decroly, Freinet, Piaget e Bruner, que através de suas pesquisas, contribuíram tanto para as didáticas quanto para a avaliação.

Na primeira metade deste século, a “pedagogia da educação nova” chega ao Brasil pelas contribuições, especialmente, de Fernando Azevedo e Lourenço Filho, que mantinham contato por meio de visitas, cursos e conferências, com a *Ligue Internationale pour l'Éducation*, a qual mantinha forte articulação com o *Bureau International d'Éducation* (B.I.E).

O livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, lançado em 1929, e com mais de quinze edições até 1978, apresenta os saberes e as ideias defendidas pela nova pedagogia. Na época, o impresso foi de importância significativa para a disseminação das ideias do novo discurso pedagógico, contribuindo para a formação e atualização do professor, que deveria estar sintonizado com os novos tempos, compreendendo as novas finalidades sociais da escola e a verdade sobre a natureza infantil.

As escolas novas iniciaram seus trabalhos com características comuns e pontos definidos em relação à organização geral, formação intelectual e formação moral. Na formação intelectual, observa-se uma prescrição que, talvez, refira-se aos deveres de casa – “Na escola Nova, o ensino propriamente dito será limitado à manhã, em geral, das oito ao meio-dia; à tarde, dar-se-á expansão a iniciativas individuais” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 164).

Lourenço Filho descreveu que, sobre a ação de educar, essa não se dava de maneira isolada, em uma sucessão de fatos e sim, em um complexo processo social, que envolvia grupos e instituições. Afirmou, também, que:

[...] desde que se considere a ação de educar orientada por propósitos e valores, o processo educacional não se caracteriza apenas como algo de historicamente determinado, mas em função da inteligência e compreensão humanas e, portanto, como algo de *histórico-cultural*. É assim que a educação pode e deve tomar uma feição pragmática não só quanto a cada indivíduo, separadamente, mas a grupos, pequenos e grandes e à totalidade deles, em sua interação e

formas de integração (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250).

As contribuições daquela época, na educação brasileira, ainda hoje são percebidas em algumas práticas educativas que compreendem que a ação de educar não é algo isolado, alienado da vida fora da escola. Tais contribuições, relacionadas aos DC, nos permitem pensar em uma prática mais reflexiva, que envolva conceitos científicos, práticas e a aplicação no cotidiano, distanciando-se do mero exercício de reprodução.

Cunha e Goés (2002) registram alguns fatos que nos permitem compreender como o campo educacional brasileiro foi se constituindo no contexto econômico, político e social dos anos 1960. Com os movimentos pioneiros de educação e cultura popular, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, em Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura (CPC), da UNE mais o Sistema Paulo Freire observaram-se tentativas e alternativas às propostas tradicionais e conservadoras de educação.

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil passou por severas mudanças, inclusive na educação, extinguindo os movimentos de educação e cultura populares, anteriormente citados, e expondo os educadores e adeptos à situação de cassação, prisão e exílio. Inicia-se um período de repressão, com controle extremo das universidades e programas educacionais. Nessa época, houve a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares do país, como uma “garantia à ordem”. Paralelo a essa situação, o próprio governo colabora na ideia da educação como negócio, ampliando benefícios através do “sistema de bolsas” ou de incentivos fiscais, que mascaravam a verdadeira realidade das escolas e empresas envolvidas.

Nesse contexto, buscamos identificar a origem dos deveres de casa. Nos dicionários comuns não localizamos o

verbetes *Dever de Casa*. Consultando o Dicionário Aurélio¹¹, identifica-se *dever* (ter obrigação de; ter de; precisar; estar obrigado...) e *casa* (edifício de um ou poucos andares, destinado, geralmente a habitação; morada, vivenda, moradia,...). Ausente nos dicionários, mas comum nas escolas, os deveres de casa significam atividades preparadas e designadas pelos professores para que as crianças/alunos desenvolvam em casa e apresentem ao professor no outro dia ou no momento marcado. Com um estigma de obrigação, continua sendo pouco discutido entre os profissionais de educação, pois, dependendo da política assumida pela escola, ainda servem de instrumento de controle e punição.

Localizamos no Dicionário de Educação (VAN ZANTEN, 2011) o verbete *Dever de Casa*, que apresenta um resgate histórico, indicando que a análise dos textos oficiais da França evidencia um deslocamento progressivo das atividades realizadas em sala de aula para os deveres de casa, fora do horário escolar. Sendo que à elite masculina era dispensado um tratamento diferenciado, em 1802, com a finalidade de formar as “futuras grandes figuras da sociedade” (VAN ZANTEN, 2011, p. 195). Além do trabalho desenvolvido pelo professor, havia a figura do explicador, que desenvolvia atividades focadas na memorização e retórica. Com as mudanças no ensino secundário, o regime de externato e o crescimento do enciclopedismo, observa-se que as salas de estudo iam diminuindo e havendo a fusão das figuras do professor e explicador. Em relação ao ensino primário, havia a preocupação com a saúde e a eficiência dos deveres escritos fora da escola. Era indicado que essas crianças dedicassem mais tempo ao estudo das lições, o que depois foi substituído pelos exercícios escritos, repassando para a família parte da responsabilidade da aprendizagem.

Com a proposta de externalização do estudo, surge um conflito: famílias populares consideravam desfavorável essa

¹¹ Glossário do idioma português, editado no Brasil e lançado originalmente em 1975. A obra encontra-se em sua 5ª edição, pela Editora Positivo.

situação, enquanto as famílias com mais condições dispunham de outra organização para acompanhamento dessas atividades extraescolares. E os professores também encontravam dificuldades, pois a partir dessa realidade precisavam transmitir os saberes em sala de aula e dirigir os trabalhos realizados em casa. Esse trabalho, ao retornar para sala de aula, recebia uma correção muitas vezes rápida e que não auxiliava o aluno a ampliar seu conhecimento, chegando, em algumas situações, a aumentar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Com a ideia de que “[...] é cada vez mais necessário algo diferente da escola para ter êxito na escola [...]” (VAN ZANTEN, 2011, p. 196), persistem as prescrições dos trabalhos escritos em casa. Os professores os justificam como uma das possibilidades para desenvolver a autonomia e uma forma de relacionarem-se com as famílias. Os pais, dependendo de como se envolviam e auxiliavam nesse momento, poderiam orientar os filhos de forma diferenciada da recebida na escola e, assim, contribuir para baixar a motivação dos mesmos.

O que é pretendido com os deveres de casa pode provocar mal-entendidos entre professores e alunos, ampliando as diferenças já presentes nas situações de aprendizagens do cotidiano escolar, uma vez que “[...] é impossível saber se os alunos obtêm mais sucesso graças ao trabalho fora da sala de aula ou se fazem esse trabalho por serem bons alunos [...]” (VAN ZANTEN, 2011, p. 197).

Percebe-se, pelo verbete, que as controvérsias quanto à aplicação e objetivos dos deveres de casa não são recentes, implicando em uma condição privilegiada de um explicador ou preceptor. De alguma forma, a escola reforçava (e reforça) as desigualdades econômicas e sociais, não sabendo lidar com as competências e habilidades individuais, e demonstrando dificuldades em trabalhar com as diferentes maneiras de aprender.

A partir dos autores e obras citadas, identificamos três hipóteses para a origem dos deveres de casa, referindo-nos ao método pedagógico dos jesuítas – *Ratio Studiorum*, as prescrições de Comenius e aos estudos de Herbart.

O *Ratio Studiorum* é um conjunto de normas que regulamentou o ensino nos colégios jesuíticos, estabelecendo

regras práticas para o funcionamento e indicando como seus membros deveriam comportar-se e o que deveria ser ensinado. Nas *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores*, identificamos:

12. *Repetições em casa*. — Todos os dias, exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros tantos respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quando nada mais de novo se aduz, corte a argumentação (*Ratione Studiorum*)¹².

E nas *Regras dos escolásticos da nossa companhia*, identificamos:

11. *Método do estudo privado*. - Nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula curando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; os que não conseguirem, apontem para perguntar ou disputar.¹³

¹² Disponível em

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em: 23 maio 2013.

¹³ Disponível em

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em: 23 maio 2013.

A primeira edição deste documento data de 1599, e pelas referências citadas, é possível afirmar que os deveres de casa, na concepção dada nesta pesquisa, é uma prática instalada juntamente com o ensino formal.

Nas prescrições de Comenius, identificamos orientações em relação à adequação do tempo e aos exercícios de repetição. O referido autor, afirma que: “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método!” (1985, p. 186) [...]. E compara a condição do homem ao de uma árvore, em que são necessários cuidados para garantir bons frutos, uma boa educação. As cópias, além de desenvolverem a escrita, asseguravam o aprimoramento da caligrafia e ortografia, assim como a segurança e asseio ao escrever, hábitos necessários para os negócios da vida.

Na *Didática Magna*, em seu “Fundamento X: Todas as coisas com exercícios contínuos”, o autor refere-se à utilidade dos exercícios, afirmando que:

IV. Com esta repetição assim tantas vezes renovada, a lição tornar-se-á mais familiar a todos do que estudando afincadamente durante longas horas em casa; de tal maneira que, relendo-a depois à noite e de manhã, apenas por divertimento e por prazer, estarão seguros de haver fixado na memória todas as coisas (COMENIUS, 1985, p. 287).

E, no mesmo capítulo, sobre “Exercícios de ensinar os outros fora da escola”, afirma que:

47. Além disso, os alunos podem, mesmo fora da escola, sentados ou a passear, discutir entre si, quer acerca das coisas aprendidas há pouco ou há muito tempo, quer acerca de qualquer matéria nova que acaso lhe apresente (COMENIUS, 1985, p. 288).

Ou seja, a ideia era a de que a repetição garantiria o aprendizado, efetivando o ensino. Essa proposta fica bem

evidente quando o autor se refere ao ensino das línguas. Novamente, aqui, há uma orientação sobre o tempo dedicado ao estudo público – duas horas antes e duas horas depois do meio dia – e o restante pode ser passado nas “recreações honestas” ou em trabalhos domésticos. Salientando, ainda, que pela manhã deve-se cultivar a inteligência e a memória; à tarde, o exercício das mãos e a voz. Nessa obra, não está explícito que tais exercícios sejam realizados em casa. Entretanto, o autor destaca que as atividades devam acontecer dentro e fora da escola.

Finalmente, consideramos que uma terceira origem dos deveres esteja na pedagogia herbartiana. Herbart (1776-1841) escreveu sobre os passos formais, deixando marcas profundas no ensino expositivo da escola tradicional. O autor indicava a necessidade de um trabalho pedagógico, pautado no desenvolvimento de uma lógica que partia do raciocínio do concreto para o abstrato, e centrava-se no educador a tarefa de oferecer ao educando o conhecimento, que posteriormente o aplicaria às situações vividas. Ou seja, um bom ensino, hierarquicamente organizado garantiria o aprendizado. E é no último passo de seus ditames, denominado *método*, o aluno aplica o que aprendeu por meio de exercícios. Consideramos que, possivelmente, encontre-se aí a origem dos deveres de casa.

Em síntese, a origem dos deveres de casa se configura em um período educacional que se configura como tradicional. Ainda que não possamos afirmar categoricamente sobre suas origens, a ideia pautada em exercícios repetidos que podem ser realizados com ou sem auxílio, na escola ou em casa, marca o nascimento desta prática escolar que se mantém até os dias de hoje.

2 ASPECTOS TEÓRICO –METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2001, p. 14).

A educação está sempre vinculada a um âmbito maior, a sociedade, que ao organizar-se, determina esta prática social. As ideais de Cardoso (2004), Saviani (2007) e Charlot (2006), corroboram no sentido de afirmar que a educação define-se social e historicamente, sendo uma atividade mediadora, contribuindo na humanização e socialização das crianças. Torna-se produtora ou reprodutora de um conhecimento a partir da situação histórico-social do contexto em que está inserida.

Ao falar de escola, nossa memória nos leva a um prédio, normalmente com largos e longos corredores, lugar para se ficar no intervalo, e a prática de esportes. No geral, fisicamente, elas são assim. Salas amplas, várias janelas, mesas perfiladas e a do professor, na frente. Esse é o modelo dito tradicional, mas tão encontrado atualmente. Mas, o objetivo aqui não é discorrer sobre o espaço físico e sim, sobre seu funcionamento, as relações que se estabelecem, a sua função. Ou seja, a escola no seu cotidiano, na sua vivência.

Segundo Cardoso (2004, p. 113) “A escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social [...]”. Como instituição social a escola tem sua organização e forma de funcionar peculiares e sobre isso se percebe que há hierarquia nas relações e no poder exercido entre as mesmas.

Miranda (1985, p. 133) destaca três tarefas básicas da escola, a favor dos interesses das classes populares:

[...] facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais, garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica e possibilitar a crítica dos conteúdos

ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação.

A concepção de educação voltada para a cidadania, defendida pelos grandes educadores no Brasil, contrapõe-se à educação formal realizada na escola que, pela sua organização e funcionamento, reproduz e fortalece a relação de dominação.

Atualmente, a contradição está posta entre a formação e a educação enquanto mercadoria. Com as diversas e rápidas mudanças da contemporaneidade, “[...] a escola tende a substituir significativamente a sua função instrutora pela função de reprodução das relações sociais [...]” (CARDOSO, 2004, p. 115). Essa “nova” função fixa-se nas tarefas de socialização e de controle social, privilegiando a submissão.

Tanto a pedagogia tradicional como a nova, expressam a ideia de que a escola é uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto, reproduzindo o que é esperado da sociedade. Tratado como um estágio de integração da criança à sociedade, o processo de socialização se fez necessário desde que se excluiu a criança do convívio do adulto, diferente do que acontecia na sociedade medieval, na qual o espaço social era compartilhado por todos.

A escola toma para si, na atualidade, a socialização como uma das finalidades, negando que a criança é socializada desde sempre, antes mesmo do nascimento, a partir da história de sua mãe. Essa socialização escolar está intimamente ligada a um comportamento desejado e esperado da sociedade e, nesse sentido, deveria estar mais atenta ao processo de socialização em que é cenário, repensando seus conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais, atuando de forma mais crítica e reflexiva, problematizando as situações vivenciadas e possibilitando a convivência respeitosa e não dominadora.

Alarcão (2001), referindo-se a inadequação da escola frente às demandas sociais, desenvolveu o conceito de escola

reflexiva¹⁴, pensando em uma escola como organização aprendente, que qualifica tanto estudantes como professores e funcionários. Sobre a função da escola, a mesma autora define que é de “preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” (ALARCÃO, 2001, p. 18); referindo-se também à escola como um tempo que não pode ser desperdiçado, tempo de atividade e iniciativa, desenvolvendo-se a memorização, a observação, a expressão, o raciocínio e a comunicação, entre outros.

Tempo de curiosidade e porque não, de alegria, segundo Snyders (1996).

Canário (2006, p. 33) afirma que uma das mais importantes funções da escola é a de “favorecer e incentivar o acesso ao uso da palavra, oral, mas, sobretudo, escrita”. Ao aprender a língua, o aluno relaciona-se com o mundo. Na minha prática educativa, costumo afirmar que a criança, ao dominar os códigos da língua escrita, torna-se independente, “lê”¹⁵ o mundo a seu modo, sem precisar depender do outro.

E, sobre a instrução escolar, o mesmo autor afirma que essa sofreu mutações e sintetizando-a em uma fórmula breve, “a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*” (CANÁRIO, 2006, p.16). Essa declaração é situada historicamente: a época das certezas, na primeira metade do século XX, a escola funcionava como “fábrica de cidadãos”¹⁶, permitindo a ascensão social de alguns e isentando-se da produção de desigualdades; e o contexto de promessas é posterior à Segunda Guerra Mundial, período que a escola passa de elitista à de massas. E no contexto de diversas qualificações, aumento do desemprego, trabalhos precários e desvalorização dos diplomas escolares e acréscimo das desigualdades, instala-

¹⁴ Organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2001, p. 25).

¹⁵ Grifo da autora da pesquisa.

¹⁶ Grifo da autora da pesquisa.

se a escola das incertezas. Diante desta situação, sugere que as escolas mudem e evoluam para o funcionamento como comunidades de aprendizagem, sendo que o primeiro passo seria o de organizar, de maneira diferente, os recursos existentes, contrariando a ideia de que, inicialmente, toda mudança envolve aumento de recursos.

Snyders (1996, p. 29) descreve que: “Preparação para o futuro e alegria no presente são duas funções que deveriam ser complementares [...]”. Faz-se necessário achar um equilíbrio entre o futuro adulto e a criança atual. Precisamos viver o agora, senão recorreremos ao “vir a ser”¹⁷. E completa, afirmando que está procurando “uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante”. Escola esta que seja, realmente, um lugar onde o aluno desenvolva, com ajuda dos colegas, na relação com professores e funcionários e na relação com as obras e seus criadores.

Referindo-se ao novo sentido para o trabalho escolar, Canário (2006, p. 20) descreve três orientações fundamentais: “estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra” e relata a experiência de um aluno, que ao ser questionado sobre o que pensava sobre os DC, resumiu: “Sinto dor no braço!”. Atividades essas que não colaboravam no sentido de produzir saberes, mas que representavam uma exaustão, um cansaço. Tal declaração evidencia a ausência de significado ao que foi solicitado e nos remete a um questionamento sobre a intenção dos DC, que deve fazer parte do planejamento de todo professor.

Faz-se necessário pensar sobre o tipo de escola que ajudamos a formar, para que servem e com qual conhecimento estamos trabalhando. Young (2007), ao tratar dessa questão, afirma que é necessário fazer distinção entre duas ideias sobre conhecimento: o “conhecimento dos poderosos” – aquele definido por quem detém o conhecimento, e o “conhecimento poderoso” – é o conhecimento especializado, aquele conhecimento que não é disponível em casa, que as escolas têm

¹⁷ Grifo da autora da pesquisa.

como função desenvolvê-los com enfoque nos currículos, conteúdos selecionados e ações intencionais. Esse conhecimento é que permite a construção dos conceitos científicos.

Outro tipo de conhecimento é o cotidiano, o não escolar, que também é importante por auxiliar na formação do aluno, no entanto não é suficiente para a construção de conceitos. Segundo Vygotsky (1962 *apud* YOUNG, 2002, p. 66):

Enquanto os conceitos científicos têm início com sua definição verbal e se desenvolvem “à medida que são complementados com trabalho escolar e leitura adicionais”, os conceitos espontâneos já são em si mesmos “ricos em experiência”, mas, devido ao fato de não fazerem parte de um sistema, não fornecem explicações e podem gerar confusões.

Os conceitos espontâneos relacionam-se com o cotidiano e o senso comum, enquanto os conceitos científicos estão relacionados com a teoria, que é construída por pesquisadores e alunos envolvidos em áreas específicas, intencionados em entender ou transformar o mundo (YOUNG, 2002).

O conceito de cotidiano, nesta pesquisa, está pautado nas ideias de Duarte (1996) e Martins (2000) que discutem o conceito, diferenciando-o do sinônimo de dia a dia e ampliando-o no sentido de provocar a percepção para além das atividades rotineiras.

Para Duarte (1996, p. 32), baseado em Heller¹⁸, “As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas [...]”. Sobre as atividades escolares, afirma que as mesmas não são vistas

¹⁸ Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Discípula e colaboradora do filósofo húngaro Lukács, lecionou na Austrália e atualmente é professora e pesquisadora da New School for Social Research, em Nova York.

como algo que faça parte da vida cotidiana do indivíduo, propondo uma diminuição dessa distância, aproximando a escola do cotidiano, de maneira que a educação escolar “prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano”, complementando que “Cotidiano é aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala de aula; é a realidade concreta dos alunos, é sua prática social, em suma: é a vida” (DUARTE, 1996, p. 37).

Na mesma linha de pensamento, Martins (2000, p. 142) complementa, afirmando que cotidiano “[...] é a mediação que edifica as grandes construções históricas, que levam adiante a humanização do homem [...]”.

Nesta perspectiva, fica aos educadores mais um desafio no sentido de ampliar seus conhecimentos, vocabulário e entendimento do que tanto se pronuncia na escola – “Faz parte do cotidiano escolar!”.

A formação geral, com características de instrução elementar, torna-se insuficiente, quando se pensa em um processo educativo capaz de desenvolver, também, o aprender a ver e a ouvir, trabalhando a sensibilidade e a crítica, com a educação escolar envolvendo-se de maneira significativa na luta pela transformação das relações sociais.

A ideia de infância, como a condição social de ser criança, surgiu com a mudança do sentimento de família e desenvolvimento da educação escolar. Na Idade Média, a criança era cuidada e protegida por seus pais. O sentimento de família, a união emocional entre seus membros desenvolveu-se depois, a partir do século XVII.

“A ideia de infância é uma representação dos adultos e da sociedade”, segundo Miranda (1985, p. 128). Já Mello (2007, p. 90) afirma que “A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

Antes da sociedade industrial, a infância se limitava ao período em que a criança necessitava de cuidados para sobreviver. Aos sete anos, aproximadamente, a criança convivia diretamente com o adulto, sua aprendizagem se dava pelo convívio e na ajuda aos mais velhos. A socialização não era

controlada pela família e acontecia no convívio social. Nessa convivência, não havia lugar para a intimidade e a privacidade. A ausência de análise crítica sobre a ideia de infância, escola e a relação entre escola e sociedade tende a registrar uma ideia abstrata de criança e uma relação ideal, mas não real, da situação em si.

Para entender a chegada da criança na escola, é necessário delinear alguns aspectos históricos, para depois tentar estabelecer a relação criança/escola e o processo de socialização. E nessa relação constitui-se uma rotina de trabalho escolar determinada, na qual os DC fazem parte desde, aproximadamente, o século XVI.

A partir das necessidades de ordem capitalista, nasce a família moderna no século XVIII, instalando a intimidade, a vida privada e o sentimento de união entre pais e filhos. O sentimento moderno de família surge com a ideia de que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a sua formação moral e espiritual. Como consequência, as crianças foram enviadas para a escola, lugar onde receberiam a formação necessária para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem social, antes dada pelo convívio com diferentes idades e condições sociais, passa para a educação escolar e a criança, afastada dessa convivência e da possibilidade de se expressar sobre a sua realidade, restringe-se a reproduzir o modo de ser e pensar do adulto. Para Charlot (1971 *apud* MIRANDA, 1985, p. 127), a criança “[...] torna-se, então, um ser cuja condição social é rejeitada, pois é marginalizada econômica, social e politicamente [...]”, definindo-a como “[...] o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne” (CHARLOT, 1979 *apud* MIRANDA, 1985, p.109).

Sobre o conceito de criança, Miranda (1985, p. 128) afirma que criança “[...] é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional.”, e já Bolle (1984 *apud* QUINTEIRO, 2009, p.11) afirma que o conceito de criança segundo Benjamin,

[...] não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio

universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.

A natureza infantil, defendida por muitos autores com base no seu desenvolvimento biológico, não se restringe somente a esse aspecto. É necessário entender que a realidade da criança não corresponde apenas ao desenvolvimento biológico, mas, também, pela sua condição social de ser, pelas relações estabelecidas e mediadas pelo convívio entre seus pares e com os adultos.

Na Pedagogia é possível destacar duas concepções distintas de criança:

Para a *Pedagogia Tradicional*, a ideia de criança é a ideia do que ela deverá ser se for adequadamente educada. [...] Já a *Pedagogia Nova* vê a criança como um ser pleno para a auto-realização em cada etapa do desenvolvimento (MIRANDA, 1985, p. 129).

A pedagogia nova contribui para a visão mais adequada da criança, embora ainda percebamos reflexos da visão naturalista e biológica da infância. É necessário respeitar a criança como um ser constituído biológico e socialmente, que estabelece relações, é sujeito de sua história e que tem seu processo de socialização determinado pela sua condição histórico-social.

A cultura, na perspectiva histórico-cultural, não é algo estático, pronto, mas um processo dinâmico, em que seus membros estão em constante recriação, reinterpretando informações, conceitos e significados. Para Shuare (2011), “[...] a cultura não existe fora da sociedade e vice-versa. Não existe uma cultura só para mim. Sou parte de uma comunidade humana.”¹⁹ No Dicionário de Filosofia encontramos que é o

¹⁹ Marta Shuare, na palestra A Teoria Cultural de Vygotsky e seus aspectos conceituais metodológicos, em Florianópolis, em novembro de 2011, na UFSC.

“[...] conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade” (ABBAGNANO, 2007, p. 264).

Dentro desse cenário, pensamos os deveres de casa como um momento presente no cotidiano estudantil que privilegie o desenvolvimento da criança enquanto cidadão que pensa, cria, faz hipóteses, analisa e constrói o seu conhecimento, o “conhecimento poderoso”²⁰, não se limitando às atividades meramente repetitivas. Nesse aspecto, não nos limitamos, neste trabalho, a assumir a simples posição de ‘a favor’ ou ‘contra’, mas de resgatar – ou instalar – a intenção com que se trabalha com os DC, que em algum momento pode trabalhar com a repetição ou fixação, desde que tais atividades possam desencadear uma evolução, um ir além do que já se sabe, para depois trabalhar com a ideia de fixação²¹, visto que só podemos “fixar”²² o que já sabemos, caso contrário, copiamos e repetimos o que alguém nos determinou.

Sobre o caminho metodológico, esta pesquisa se constitui em um estudo de caráter exploratório, de cunho qualitativo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” Nesse contexto, os pesquisadores estudam tentando entender ou interpretar os significados conferidos pelas pessoas ao objeto pesquisado, reunindo dados, teorias, publicações, experiências e relatos.

A pesquisa organizou-se em dois momentos distintos: a) levantamento bibliográfico – “As pesquisas bibliográficas ou de referência operam com base no acervo bibliográfico ou referencial da humanidade” [...] (RAUEN, 2006, p.46); b) Ao concluir o mapeamento dos estudos acadêmicos sobre o assunto, alguns questionamentos tornaram-se mais evidentes e a

²⁰ Referindo-me à ideia desenvolvida anteriormente por Young (2007).

²¹ Segundo o Míni AURÉLIO (2008, p. 408), “Aplicar toda a atenção; reter na memória” [...]

²² Grifo da autora da pesquisa.

busca pelo que atualmente se propõe em relação aos DC, apresentou um novo caminho: a pesquisa empírica.

Com esse redimensionamento do percurso, tornou-se necessária a definição do instrumento de coleta de dados – optando-se pelo questionário, onde as respostas seriam “registradas por escrito, sem a intervenção direta do pesquisador” (MOROZ; GAINFALDONI, 2006, 78), e a definição da amostra – “conjunto de elementos de uma população, que é escolhido de acordo com uma regra ou plano para representá-la, em função de uma característica sob estudo” (RAUEN, 2006, p. 80). Para representar o universo das escolas públicas municipais de Florianópolis, delimitou-se à amostra destas escolas, baseando-se nos índices do Índice de Educação Básica (IDEB), de 2011. Selecionamos as 10 primeiras escolas do ranking, segundo dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis e da sua Secretaria Municipal de Educação. O critério para essa escolha foi baseado na intenção de verificar a relação que tais escolas estabelecem com os deveres de casa. Em cada escola, foi solicitada a participação de quatro pessoas: supervisor (a), professor (a), pai/mãe e criança/aluno.

Para analisar os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, seguindo os estudos desenvolvidos por Bardin, que define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, 134 - 138) pressupõe a definição das três unidades de análise: a) de registro – “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”; b) de contexto – [...] “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...]”; c) de enumeração: “ [...] o modo de

contagem.”. A partir desses dados e dialogando com alguns pressupostos, apresentamos nossas análises a partir do levantamento bibliográfico e dos dados coletados nos questionários. Os procedimentos metodológicos estarão descritos criteriosamente nos capítulos seguintes, articulados com as análises.

3 DEVERES DE CASA: o levantamento acadêmico sobre o tema

A ideia que se sugere é, pois, a de se pensar as dissertações de mestrado como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitirá o acesso ágil ao assunto tratado (SAVIANI, 1991, p. 165).

Com o intuito de identificar as produções sobre o tema desta pesquisa, verificamos que, no Brasil, os estudos sobre DC são recentes. Um dos primeiros trabalhos acadêmicos encontrados é o de Assis (1986), na área de Psicologia, tratando-se de um “estudo com o objetivo de descrever as condições e consequências oferecidas pela escola e o lar para a elaboração da lição de casa” (p. 15). O texto de Nogueira (2002), resultado de sua tese de doutorado em Educação, de 1998, é bastante referenciado nas pesquisas analisadas e tornou-se livro em 2002, com o mesmo título – *Tarefa de Casa – Uma violência consentida?*.

Fruto de oito anos de pesquisa, o livro foi denominado pela autora como “sua”²³ lição de casa. Entrevistando pais, alunos e professores de Goiânia, e utilizando questionários com questões fechadas e abertas, investigou o cotidiano das TC²⁴ no “intuito de subsidiar a construção de um novo saber e fazer que corresponda às necessidades e aos anseios dos indivíduos envolvidos no processo.” (NOGUEIRA, 2002, p. 16). A autora, sobre o assunto desta pesquisa, afirma que a “[...] grande

²³ Grifo da autora da pesquisa.

²⁴ Como a autora refere-se às tarefas de casa no seu texto. E explica que utiliza essa expressão por ser a de uso mais comum no cotidiano das escolas pesquisadas.

maioria dos estudiosos não trata da questão [...]” e “[...] a preocupação com a TC é exceção. A regra é o silêncio sobre objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para a avaliação de tal prática.” (p. 17). Registra, também, que se omitem sobre a questão tanto autores da Didática Geral quanto autores das Didáticas Especiais, “Quando o assunto consta da obra é apenas citado, sem discussão ou aprofundamento [...]” (p. 18).

No texto, Nogueira apresenta uma parte conceitual - abordando a natureza dos TC²⁵, o que encontramos na realidade e a sua relação com a infância e a escola; e os resultados da investigação - que possibilitaram uma análise sobre as TC, segundo o olhar dos alunos (que as realizam), dos pais (que devem assegurar essa realização) e professores (que historicamente tem a incumbência de determiná-las); além das conclusões - [...] “A TC precisa estar a serviço do aluno e não contra ele.”, [...] “é um recurso a mais para a aprendizagem e jamais um fim de si mesma.” (NOGUEIRA, 2002, p. 121), entre outras ideias que nos permitem ampliar a discussão sobre o assunto.

Sendo um assunto muito discutido e pouco estudado, a literatura específica sobre o assunto é mínima e quando divulgada, geralmente, relaciona-se com a queixa de pais e alunos sobre este momento. Parolin (2007), como psicopedagoga, discorreu sobre o assunto em uma publicação, afirmando que “após fazer uma revisão bibliográfica, decidi pesquisar o tema junto aos próprios atores deste processo” (p. 61). Apresentou cinco relatos envolvendo os DC e analisa-os, tentando dialogar com o leitor no sentido de elucidar *Para quê?* e *De quem?* são essas atividades apresentadas nos DC. Para aprofundar a questão, recorreu a especialistas na área da aprendizagem do Paraná, buscando responder: “A lição de casa serve para quê? E deve ser de quem?” (PAROLIN, 2007, p. 68). Como respostas, registramos alguns excertos:

Como professora de língua portuguesa e trabalhando há muitos anos com a

²⁵ Faz referência a Comenius e Herbart como possíveis precursores das TC.

formação de professores, tenho defendido a ideia de que lição de casa só tem sentido se for para que o estudante possa estabelecer relação com o que foi refletido em sala de aula e necessita ser comprovado no uso ou na sua função social daqueles conhecimentos, conteúdos ou saberes [...] (BOZZA, 2006).²⁶

[...] Tenho visto também tarefas de casa muito inteligentes, que fazem pensar, que fazem os alunos irem além do conhecimento visto na escola, que desafiam os alunos e alunas e que fazem pontes entre a escola e os fenômenos naturais e sociais que ocorrem no cotidiano [...] (BARBOSA, 2006).²⁷

[...] A tarefa de casa, ao invés de ser organizadora de um conhecimento, torna-se uma “tarefa” árdua e desprovida de significado. Acredito que para que se possa falar em mudança paradigmática, se faz necessário, antes de mais nada, mudanças atitudinais, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina (KÜSTER, 2006).²⁸

Freire (1998, p. 33) refere-se à *tarefa* como “instrumento valioso na aprendizagem da construção do conhecimento e do grupo” sendo que esta é constituída por dois conteúdos básicos: do sujeito (seu saber e significados) e da

²⁶ Sandra Bozza é professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, professora de Pós-Graduação na disciplina de Metodologia de Alfabetização e autora de obras técnicas e didáticas na área de Língua Portuguesa.

²⁷ Laura Monte Serrat Barbosa é Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação. Coordena Projetos Educativos em Curitiba, Paraná.

²⁸ Sonia Küster é Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Presidente da ABPp, Seção Paraná Sul e Mestre em Educação pela PUCPR.

matéria (conhecimento a ser estudado). E ambos são ferramentas básicas para a construção do conhecimento.

Para a mesma autora, “A tarefa possibilita a apropriação do que já se sabe (e pensava que não sabia) e a construção do que ainda não se conhece” (FREIRE, 2008, p. 122). Nesse sentido, as atividades que compõem os DC devem ser desafiadoras e com significado, a fim de provocar essa apropriação. Todos os envolvidos nesse processo percebem a relevância de cada momento e o que é atribuído para cada atividade. Um momento formal, rotineiro, sem intenção, não provocará reflexão, uma retomada ao que foi trabalhado, um perguntar-se “Sei ou tenho dúvidas?”.

A revista Nova Escola²⁹, com frequência produz reportagens sobre o tema. Em 2010, na reportagem “*Lição de casa com a web 2.0*”, propõe que os professores utilizem outras ferramentas para tornar a lição de casa mais atraente, usando blogs, fóruns e chat. “A lição de casa é o único momento em que a criança está longe da escola e se encontra com o que sabe e o que não sabe.”, diz Chris D'Albertas (2010, p. 40), psicóloga, professora do Colégio Vera Cruz, de São Paulo e estudiosa do assunto. Em 2011, na edição de junho/julho, a mesma revista traz o assunto como reportagem de capa – “*A hora de estudar sozinho e ver o que aprendeu*”, apresentando a experiência de quatro professores com os DC, reafirmando a importância do planejamento, orientação correta, a correção como o momento de identificar o que precisa ser retomado e a avaliação da atividade para o aprendizado do aluno e para o trabalho do professor. Segundo Carvalho (2003, p.45), da Universidade Federal da Paraíba e especialista no tema, “A eficácia depende do planejamento feito pelo professor e pela coordenação pedagógica, e não da ajuda dos pais”.

As autoras, com o depoimento de alguns professores, registram que a variação do nome atribuído às atividades para fazer em casa estão relacionadas às regiões e que se as mesmas

²⁹ Publicação da Fundação Victor Civita – Editora Abril. Circula em todo país desde março de 1986 e tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

são bem elaboradas e desafiadoras, “todos saem ganhando”, (p. 45), completando com a percepção para alunos e professores:

[...] Para o aluno, é o momento de, sozinho, ler, pesquisar, verificar o que aprendeu, levantar dúvidas, sistematizar conhecimentos e reforçar a aprendizagem – atitudes de um estudante cada vez mais autônomo. Para o professor, é uma forma de avaliar se os objetivos foram cumpridos, o que a turma aprendeu, as diferenças individuais e o que retomar [...] (NOVA ESCOLA, 2011, p. 45).

Na maioria das escolas, os DC ainda refletem uma tradição escolar, ausente de reflexão e intencionalidade. Como uma atividade da escola, é comum percebermos a insistência em dividir esse momento com os pais, sendo que estas atividades serão eficientes a partir do planejamento e intencionalidade pedagógica do professor e da escola.

A revista *Época*³⁰, em julho de 2011, na reportagem “*Lição de casa para quê?*” expõe o movimento antilição que está ganhando força nos Estados Unidos. Com a justificativa de que os filhos estão sobrecarregados, os pais da rede pública estão liderando esse movimento. Harris Cooper, professor da Universidade Duke, na Carolina do Norte e o maior estudioso do assunto nos Estados Unidos, afirma que “Especialmente entre os alunos menores, não há relação entre fazer lição de casa e aprender melhor o conteúdo ensinado.” (2011, p. 96).

Em 2012, a Revista Bravo³¹ publica, em página inteira, com a chamada – *Lição de casa é superação*, uma declaração de Martins³²: “Não é mágica, nem amuleto, nem tem sofrimento: a lição de casa simplesmente vai mostrando ao indivíduo seu caminho.”, com o objetivo de sensibilizar sobre a

³⁰ Revista da Editora Globo, com publicação semanal para todo o país. Foi lançada em 1998.

³¹ Criada em 1997, é uma publicação mensal da Editora Abril. A revista tem como característica a publicação de manifestações culturais.

³² João Carlos Martins, pianista e maestro brasileiro.

participação dos pais nas lições escolares. Esta declaração é parte de um projeto maior, o Educar para crescer³³, que promove várias ações, com chamadas em diferentes canais de mídia, voltadas para a educação. Esta, em especial, refere-se à lição de casa:

A lição de casa é mais do que uma tarefa escolar. É uma lição de vida. Com ela a criança aprende que, com esforço, as dificuldades podem ser superadas. Pesquisas comprovam que crianças que fazem lição de casa aprendem mais, têm notas melhores e são mais seguras. Dedique-se ao aprendizado do seu filho. Incentive-o a fazer a lição. Educação começa em casa (REVISTA BRAVO, 183, 2012, p. 73).

É possível afirmar que o tema também é pauta de discussões e ações estratégicas de algumas escolas, mas ainda não se constitui como assunto previsto em reuniões de planejamento, tampouco explicitados nos PPPs das unidades escolares.

O trabalho de revisão de literatura começou em agosto de 2011, com o intuito de identificar a produção existente sobre os deveres de casa. As bases consultadas, inicialmente, foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Fundação Carlos Chagas e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este trabalho tornou-se mais efetivo após os encontros com a Bibliotecária Maria Bernardete Martins Alves³⁴, da Biblioteca Central da UFSC. Após o exame de qualificação, em novembro

³³ É um movimento de longo prazo e sem fins lucrativos que conta com o apoio do Ministério da Educação e com a força de comunicação do Grupo Abril para estimular boas práticas e destacar a importância da Educação para o crescimento do Brasil e de seus cidadãos.

³⁴ Orientação sobre operadores booleanos, tesauro, truncagem, descritores, bases de dados e normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

de 2012, um novo levantamento foi realizado e o trabalho de revisão de literatura limitou-se às bases da CAPES e BDTD. Em abril de 2013, as inquietações em relação à produção existente, originaram uma nova revisão de literatura, mantendo as bases da CAPES e BDTD, pesquisando no período de 2000 a 2011.

A revisão de literatura é um trabalho extenso, complexo e de “idas e vindas”. No decorrer do processo e paralelo a ele, amadurecendo enquanto pesquisadora, vários caminhos foram percorridos, buscando rigor no que foi proposto.

[...] “o trabalho com a literatura tem uma relação intrínseca com o problema de pesquisa. Se, de um lado, a consulta à literatura é determinada pelo problema, de outro, à medida que se trabalha com a literatura, criam-se condições para melhor delimitação do mesmo” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 27).

O levantamento geral buscou identificar a produção existente em nível de mestrado e doutorado, utilizando como descritores, além da expressão dever de casa, as expressões deveres escolares, tema de casa, lição de casa, tarefa de casa e tarefas escolares, por perceber que, em muitos casos, aparecem como sinônimos. A expressão *Para casa*, usada em alguns estados e material didático, não apresentou produção acadêmica específica. Cada descritor foi pesquisado isoladamente e foram identificados no título, palavras-chave ou resumo.

Foram selecionados, na CAPES, todos os trabalhos em que apareceu uma das expressões já mencionadas, independente do enfoque dispensado ou da área do conhecimento. Nesta seleção, identificamos três teses e cinquenta e uma dissertações, conforme os quadros a seguir.

Quadro 1 - Teses registradas no portal da CAPES, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.

ANO	Dever/deveres de Casa	Deveres Escolares	Tem a de Casa	Lição de Casa	Tarefa de Casa	Tarefas Escolares
2000						
2001						

2002						
2003						
2004						
2005						
2006		01				
2007						01
2008				01		
2009						
2010						
2011						
TOTAL	00	01	00	01	00	01

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O quadro acima se refere aos trabalhos de teses e, a seguir, apresentamos um quadro com as dissertações encontradas.

Quadro 2 - Dissertações registradas no portal da CAPES, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.

ANO	Dever/deveres de Casa	Deveres Escolares	Tem a de Casa	Lição de Casa	Tarefa de Casa	Tarefas Escolares
2000	01					01
2001					01	
2002	02				02	
2003	01			02	01	
2004	01			01	03	01
2005	02					
2006	02			01	01	01
2007					01	01
2008			01			04
2009	01			01	01	01
2010		01			02	01
2011	03		01		05	03
TOTAL	13	01	02	05	17	13

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Nesse levantamento identificou-se que cinco trabalhos de dissertação apareceram em mais de um descritor. Em 2004, o mesmo trabalho constava na lista com os descritores tarefa de casa e tarefas escolares, sendo registrado no primeiro descritor. Nesse mesmo ano, identificamos outro trabalho com registro nos descritores deveres de casa e lição de casa, sendo contabilizado no primeiro descritor. Em 2006, o mesmo trabalho foi identificado nos descritores dever de casa e tarefas escolares, e registramos no primeiro descritor. No ano de 2007, o mesmo trabalho foi identificado nos descritores tarefa de casa, tarefas escolares e lição de casa, sendo contabilizado no primeiro descritor. Em 2008, o mesmo trabalho foi identificado nos descritores tarefas escolares e tarefa de casa, sendo registrado no primeiro descritor. Em 2011 identificamos dois trabalhos registrados em mais de um descritor; um dos trabalhos constava nos descritores tarefa de casa, tarefas escolares e dever de casa, sendo registrado no último descritor e, o outro, constava em tarefa de casa e tarefas escolares, sendo registrado no primeiro descritor.

Na BDTD, o levantamento geral foi realizado seguindo os mesmos critérios do trabalho desenvolvido na base de dados da CAPES, acrescido de aspas nas expressões, para filtrar a busca. Foram identificadas sete teses e vinte três dissertações. Os trabalhos também foram selecionados independentemente do enfoque dispensado sobre o tema pesquisado ou da sua área do conhecimento, conforme os quadros a seguir.

Quadro 3 – Teses registradas no portal da BDTD, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.

ANO	Dever/deveres de Casa	Deveres Escolares	Tem a de Casa	Lição de Casa	Tarefa de Casa	Tarefas Escolares
2000						
2001						01
2002						
2003						
2004						
2005						
2006						
2007						02

2008					01	02
2009						
2010						
2011						01
TOTAL	00	00	00	00	01	06

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

O quadro acima se refere aos trabalhos de teses identificados na BDTD e, abaixo, apresentamos um quadro com as dissertações encontradas na mesma base de dados.

Quadro 4 – Dissertações registradas no portal da BDTD, no período de 2000 a 2011, considerando todos os descritores.

ANO	Dever de Casa	Deveres Escolares	Tema de Casa	Lição de Casa	Tarefa de Casa	Tarefas Escolares
2000						
2001						
2002						
2003						01
2004					01	
2005	02					
2006					01	01
2007						02
2008						03
2009				01		04
2010						01
2011	01		01		01	03
TOTAL	03	00	01	01	03	15

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dos oitenta e quatro trabalhos acadêmicos identificados, onze constavam nas duas bases pesquisadas. Para prosseguir na análise, desconsideramos os trabalhos em duplicidade, permanecendo com setenta e três trabalhos.

No levantamento geral sobre o tema pesquisado, considerando os descritores sinônimos, foi possível perceber que os deveres de casa é um tema com produção acadêmica

restrita até 2000, ampliando-se os trabalhos, em especial, a partir de 2005. Outra constatação é que o descritor *tarefas escolares* é usado, na maioria das vezes, para definir atividades realizadas na escola, em horário regular de aula. Percebemos, também, que há variação de descritores conforme a região brasileira, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

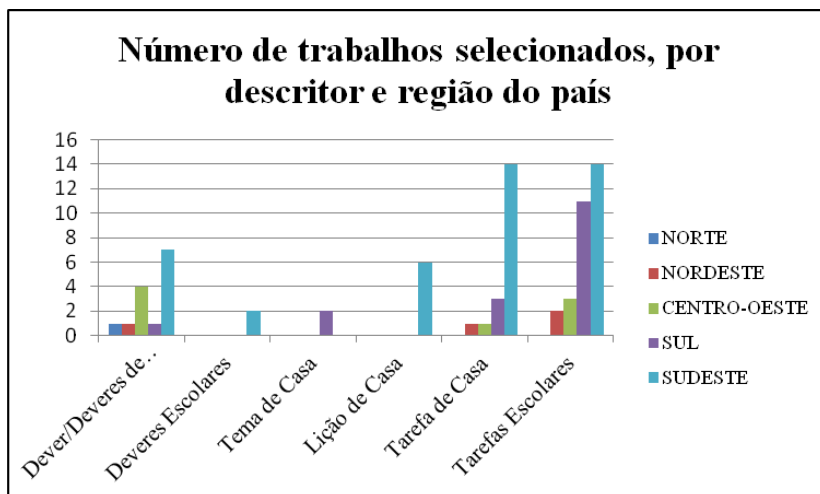


Gráfico 1: Regiões e descritores dos trabalhos selecionados.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Retomando os trabalhos identificados, realizamos a leitura dos resumos, buscando conhecer a definição dada nos mesmos à expressão DC ou às expressões sinônimas. Apresentamos, no Quadro 5, a seguir, uma caracterização dos trabalhos identificados na base de dados da CAPES.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados na base de dados da CAPES que apresentavam a expressão DC, deveres escolares, tema de casa, lição de casa, tarefa de casa ou tarefas escolares, no título, palavras-chave ou resumo.

Trabalho	Ano	Região	Tipo	Área do Conhecimento	Autor (a)
01	2000	Sudeste	Dissertação	Educação	Flávia

					Anastácio de Paula
02	2000	Centro-Oeste	Dissertação	Educação	Lueli Nogueira Duarte e Silva
03	2001	Sudeste	Dissertação	Educação Especial - Psicologia	Giuliana Elisa dos Santos
04	2002	Sudeste	Dissertação	Psicologia da Saúde	Heremita Mendes Ribeiro
05	2002	Sudeste	Dissertação	Matemática	Márcia Santos Andrade
06	2002	Sudeste	Dissertação	Educação	Olívia Carvalho de Mello Franco
07	2002	Sudeste	Dissertação	Tratamento e Prevenção Psicológica	Sonia Regina da Fonseca
08	2003	Sudeste	Dissertação	Psicologia do Desenvolvimento Humano	Ana Maria de Almeida Motta
09	2003	Sudeste	Dissertação	Educação	Gisele de Oliveira
10	2003	Sudeste	Dissertação	Educação	Iraci Barreto Cervato Sakamiti
11	2003	Sudeste	Dissertação	Educação	Vânia Maria de Oliveira Vieira
12	2004	Sudeste	Dissertação	Ensino-Aprendizagem	Andréia Regina de Oliveira
13	2004	Nordeste	Dissertação	Educação	Francirene de Souza Paula
14	2004	Centro-Oeste	Dissertação	Psicologia do Trabalho e Organizacional	Girlene Ribeiro de Jesus

15	2004	Sudeste	Dissertação	Educação	Gláucia Alves Macedo
16	2004	Sudeste	Dissertação	Interdisciplinar	João Paulo de Oliveira
17	2004	Sudeste	Dissertação	Tratamento e Prevenção Psicológica	Siomara Augusta Ladeia Marinho
18	2005	Centro- Oeste	Dissertação	Psicologia	Josemberg Moura de Andrade
19	2005	Centro- Oeste	Dissertação	Educação	Maria Ângela dos Reis Silva Tanno
20	2006	Norte	Dissertação	Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento)	Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
21	2006	Sul	Dissertação	Educação	Angela Beatriz Crivellaro Sanchoten e
22	2006	Sudeste	Dissertação	Educação	Fernanda Beviláqua Costa Moraes
23	2006	Sudeste	Dissertação	Aprendizagem e Desempenho Acadêmico	Karina de Melo Conte
24	2006	Sudeste	Dissertação	Educação Especial	Karyne de Souza Augusto Rios
25	2006	Sudeste	Tese	Ciência da Computação	Marcelle de Sa Guimaraes
26	2007	Sul	Dissertação	Educação	Ana Paula Viezzler Salvador
27	2007	Centro- oeste	Tese	Letras e Linguística	Eliane Marquez

					da Fonseca Fernandes
28	2007	Sudeste	Dissertação	Aprendizagem e Desempenho Acadêmico	Maria Helena Câmara Pinheiro
29	2008	Sul	Dissertação	Educação	Alexandre Paulo Loro
30	2008	Sul	Dissertação	Educação	Antônio Clóvis Garter
31	2008	Sudeste	Dissertação	Educação	Fábio Hoffmann Pereira
32	2008	Sudeste	Tese	Linguística Aplicada	Helena Maria Ferreira
33	2008	Sul	Dissertação	Ensino de Ciências e Matemática	Marcia Finimundi Barbieri
34	2008	Sudeste	Dissertação	Educação Especial	Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros
35	2009	Sudeste	Dissertação	Saúde Materno- Infantil	Alenice Batista Esteves
36	2009	Sudeste	Dissertação	Educação Especial	Danila Secolim Coser
37	2009	Sudeste	Dissertação	Educação - Currículo	Juliana Wild do Vale Matsuzaki
38	2009	Sul	Dissertação	Educação em Ciências e Matemática	Roberta Campani Diedrich
39	2010	Sudeste	Dissertação	Administração Educacional	Éwerton Cabral do Nasciment o
40	2010	Sudeste	Dissertação	Educação	Luciana Ponce Bellido

					Giraldi
41	2010	Sudeste	Dissertação	Educação; Ensino- Aprendizagem	Mariana Revoredo
42	2010	Sudeste	Dissertação	Psicologia	Rebecca de Magalhães Monteiro Lopes
43	2011	Sul	Dissertação	Educação	Aline Silveira de Lima Schnorr
44	2011	Sudeste	Dissertação	Educação Especial	Ana Carolina Camargo Christova m
45	2011	Nordeste	Dissertação	Educação	Bárbara Sabrina Araújo de Souza
46	2011	Sul	Dissertação	Psicologia	Carina Nunes Bossardi
47	2011	Nordeste	Dissertação	Educação	Clotilde Miranda de Paiva
48	2011	Sudeste	Dissertação	Linguística Aplicada	Danuse Pereira Vieira
49	2011	Centro- Oeste	Dissertação	Educação	Enilvia Rocha Morato Soares
50	2011	Sudeste	Dissertação	Psicologia da Educação	Fábio Alexandre Ferreira Gusmão
51	2011	Sul	Dissertação	Educação, Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia do Ensino e da	Jucyla Guimarães Peres Megliato

				Aprendizagem	
52	2011	Sudeste	Dissertação	Educação	Marisa de Almeida Rodrigues
53	2011	Sul	Dissertação	Psicologia	Priscila de Andrade
54	2011	Centro-Oeste	Dissertação	Educação	Rose Meire da Silva e Oliveira

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Dos cinquenta e quatro trabalhos identificados na base de dados da CAPES, além da leitura dos resumos, identificamos a área do conhecimento em que a pesquisa foi desenvolvida e qual o campo de pesquisa, constatando que a maioria desenvolveu-se na Educação, tendo o Ensino Fundamental como campo de investigação predominante, conforme os gráficos a seguir.

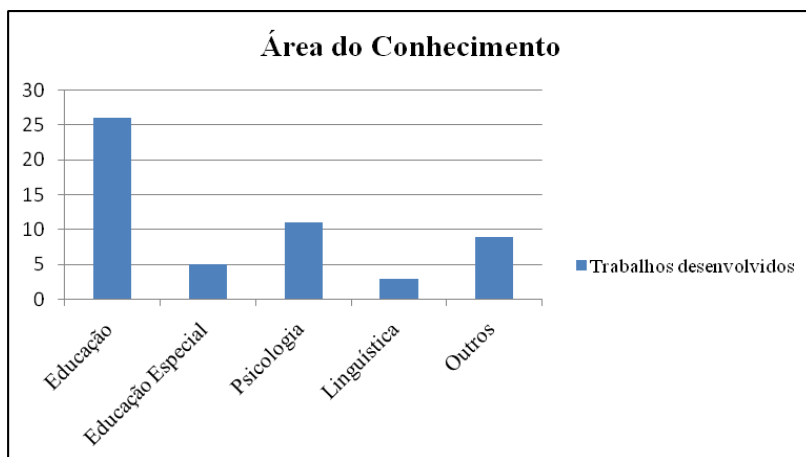


Gráfico 2: Áreas do Conhecimento – Trabalhos

selecionados/CAPES.

Fonte: Elaborado pela autora da

pesquisa.

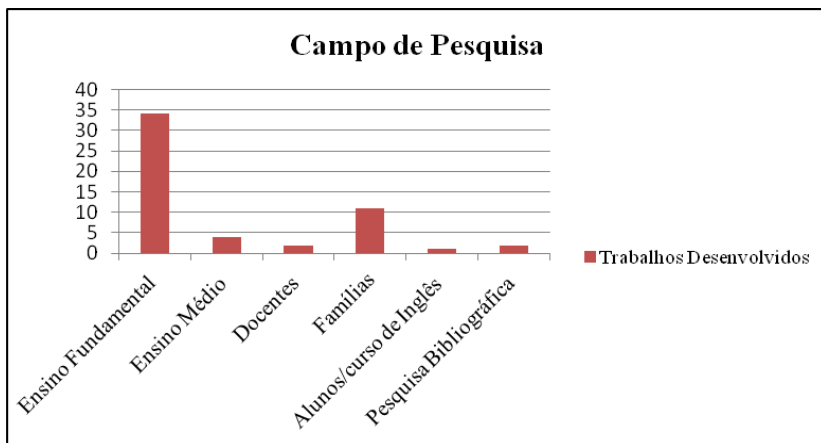


Gráfico 3: Campos de Pesquisa – Trabalhos selecionados/CAPES. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

As outras áreas do conhecimento são: Análise do Comportamento, Saúde Materno-Infantil, Teoria e Pesquisa do Comportamento, Matemática, Ciência da Computação, Aprendizagem e Desempenho Acadêmico, Interdisciplinar, Administração Educacional, Ensino-Aprendizagem e Ensino da Ciência e da Matemática.

Seguindo os estudos desenvolvidos por Bardin (2011), buscamos identificar nos resumos o significado e/ou função atribuídos aos DC. Os registros desta análise de conteúdo encontram-se no Apêndice A e, aqui, vamos tecer alguns comentários acerca dos mesmos. Os trabalhos foram identificados com a letra “T”, seguida do número que o identifica, de acordo com o Quadro 5. Dos 54 trabalhos, 08 referiam-se aos DC ou expressão sinônima como “sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença e com a orientação do professor”. Os outros 46, atribuem o mesmo significado que esta pesquisa, “toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola”.

Na segunda unidade de registro, os DC foram identificados também como uma prática avaliativa em um dos trabalhos: [...] percebem que as práticas avaliativas compreendem aspectos formais (provas, tarefas de casa, atividade em sala de aula) e informais [...] (T54), e como momento ou atividade que gera conflito e desconforto familiar por dois trabalhos:

[...] Pais e filhos concordam com o fato de que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades apontadas. [...] (T20)

[...] o dever de casa entre suas práticas, apesar de, nas relações familiares, sua realização, em alguns casos, provocar conflitos [...] (T22)

Neste mesmo grupo, 15 trabalhos (T04, T06, T08, T12, T19, T22, T26, T28, T30, T31, T34, T39, T40, T42 e T44) identificam os DC como atividade/momento que aproxima/envolve família e escola. Os trabalhos 05, 14, 15, 18, 33, 50 e 51 apresentaram os DC como uma variável analisada nas suas pesquisas; o trabalho 09 registra que os DC foi uma das maneiras encontradas para selecionar o material da sua pesquisa; o trabalho 17 refere-se às instruções que os pais receberam para ajudar os filhos neste momento; e os trabalhos 23, 35, 37, 38 e 52 referem-se ao objeto de estudo como um dado ou instrumento para análise nas suas pesquisas. Os demais trabalhos serão apresentados em outro momento, pois serão lidos na íntegra, por constituírem parte da amostra desta pesquisa (T01, T02, T10, T13, T20, T27, T32, T43, T47, T49 e T53).

Na base de dados da BDTD identificamos dezenove trabalhos e a investigação seguiu o mesmo percurso da base anterior. No Quadro 6, a seguir, apresentamos a caracterização dos mesmos.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados na base de dados da BDTD que apresentavam a expressão DC, deveres escolares, tema de

casa, lição de casa, tarefa de casa ou tarefas escolares, no título, palavras-chave ou resumo.

Trabalho	Ano	Região	Tipo	Área do Conhecimento	Autor (a)
01	2001	Sudeste	Tese	Educação	Valeria Scomparin de Lima
02	2003	Sul	Dissertação	Ciências do Movimento Humano	Alexandre Luis da Silva Ritter
03	2005	Sul	Dissertação	Educação e Cultura	Ângela Aparecida Ricardo Souza
04	2006	Sul	Dissertação	Educação	Siderly do Carmo Dahle de Almeida
05	2007	Sudeste	Tese	Engenharia Elétrica	Flávio Cezar Amate
06	2007	Nordeste	Dissertação	Saúde Coletiva	Julliene Érika Moreira Barreiro Soares
07	2007	Sul	Dissertação	Psicologia Clínica	Maura Marques de Souza Nunes
08	2007	Sudeste	Tese	Educação – História, Política e Sociedade	Ricardo Casco
09	2008	Sudeste	Tese	Educação	Betânia Alves Veiga Dell’Agli
10	2008	Sudeste	Tese	Epidemiologia	Danielle Ferreira de Magalhães
11	2008	Sul	Tese	Educação	Luciana Vellinho

					Curso
12	2008	Centro-Oeste	Dissertação	Ensino de Química	Paulo Cesar Ramos Araújo
13	2009	Sudeste	Dissertação	Educação Especial	Ana Cristina de Jesus Alves
14	2009	Sudeste	Dissertação	Educação	Douglas Silva Fonseca
15	2009	Sudeste	Dissertação	Educação	Tania Maria Serafim
16	2010	Sul	Dissertação	Educação	Joanne Lamb Maluf
17	2011	Sul	Dissertação	Educação em Ciências	Isabella Loureiro Barin
18	2011	Sudeste	Dissertação	Educação	Marcelo Simões Mendes
19	2011	Sudeste	Tese	Educação	Susana Gakyia Caliatto

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Dentre estes trabalhos, é possível afirmar que a maioria desenvolveu-se na área da Educação, confirmando o Ensino Fundamental como campo de pesquisa predominante, conforme exemplificam os Gráficos 4 e 5, a seguir.

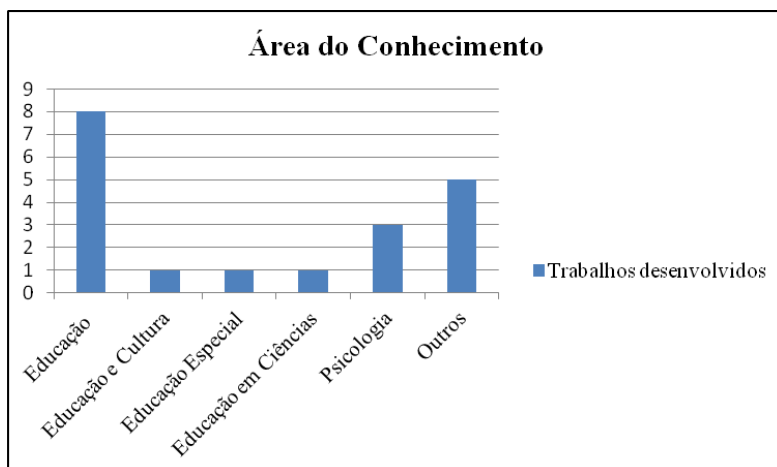


Gráfico 4: Áreas do Conhecimento – Trabalhos selecionados/BDTD. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

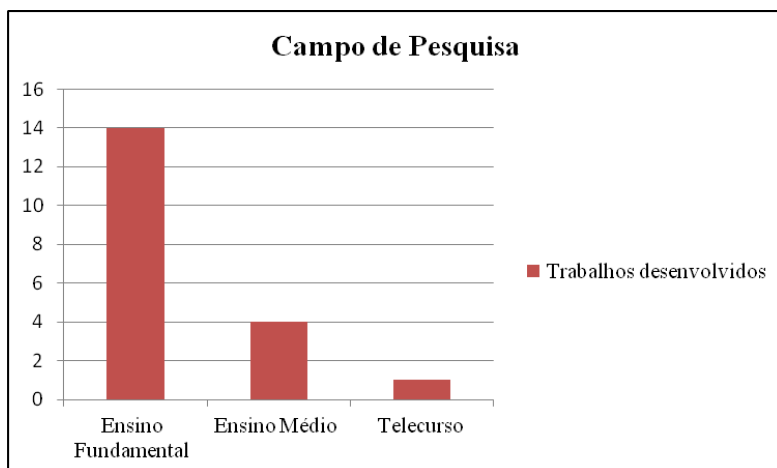


Gráfico 5: Campos de Pesquisa – Trabalhos selecionados/BDTD. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Nesses trabalhos, o significado/função atribuídos aos DC foram registrados em duas unidades de registro: como sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença e com a

orientação do professor (T02, T05, T06, T07, T08, T09, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19) e os cinco restantes referiam-se a toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola. Entre esses, percebemos que dois trabalhos identificam os DC como variável em sua pesquisa: a) [...] as variáveis idade [...] receber ajuda nas tarefas escolares, horas de estudo diário [...] (T01) e b) [...] se dedicam mais às tarefas escolares propostas para casa [...] (T17); dois trabalhos referem-se como atividade solicitada: a) [...] a pesquisa está presente em nosso dia a dia, sempre que buscamos uma resposta a uma dúvida que temos, e não apenas na escola, como “tarefa de casa” [...] (T04) e b) [...] o aluno teve como tarefa de casa repassar a informação da aula e do folheto ao familiar responsável por ele na escola. (T10); e o trabalho 03 será apresentado na amostra desta pesquisa.

Após esse levantamento geral, foi possível organizar o quadro de amostra desta pesquisa, composto por doze trabalhos, conforme o Quadro 7, a seguir, e cujos resumos são apresentados nos Anexos.

Quadro 7 – Trabalhos selecionados para amostra

Trabalho	Ano	Região	Tipo	Área do Conhecimento	Autor (a)
01 - CAPES	2000	Sudeste	Dissertação	Educação	Flávia Anastácio de Paula
02 – CAPES	2000	Centro-Oeste	Dissertação	Educação	Lueli Nogueira Duarte e Silva
10 – CAPES	2003	Sudeste	Dissertação	Educação	Iraci Barreto Cervato Sakamiti
13 – CAPES	2004	Nordeste	Dissertação	Educação	Francirene de Souza Paula
20 – CAPES	2006	Norte	Dissertação	Psicologia (Teoria e Pesquisa do	Ana Patrícia de Oliveira

				Comportamento)	Fernandez
27 – CAPES	2007	Centro-oeste	Tese	Letras e Linguística	Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
32 – CAPES	2008	Sudeste	Tese	Linguística Aplicada	Helena Maria Ferreira
43 – CAPES	2011	Sul	Dissertação	Educação	Aline Silveira de Lima Schnorr
47 – CAPES	2011	Nordeste	Dissertação	Educação	Clotilde Miranda de Paiva
49 – CAPES	2011	Centro-Oeste	Dissertação	Educação	Enilvia Rocha Morato Soares
53 – CAPES	2011	Sul	Dissertação	Psicologia	Priscila de Andrade
03 – BDTD	2005	Sul	Dissertação	Educação e Cultura	Ângela Aparecida Ricardo Souza

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Dos trabalhos selecionados, três não foram considerados, pois não conseguimos localizar o texto completo. São eles: *Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?* (SAKAMITI, 2003); *O papel do dever de casa na construção do conhecimento: um estudo de caso na rede oficial de ensino do município de João Pessoa na Paraíba*, (PAIVA, 2011) e o trabalho de Lueli Nogueira Duarte e Silva, *As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: instrumentalização ou autonomia*. Em contato com a autora, ela disponibilizou o trabalho apresentado na 23ª Reunião Geral da ANPed, em 2000, no GT 20 – Psicologia da Educação, com o título *A centralidade das tarefas escolares nas práticas escolares construtivistas*. Seguindo os critérios estabelecidos, o trabalho não foi considerado pela impossibilidade da leitura integral do texto.

A leitura, na íntegra, buscou identificar a função e/ou significado atribuído aos DC na pesquisa, os pressupostos teóricos, a metodologia, como os dados foram analisados, as conclusões acerca dos deveres de casa, as referências à escola, professores e conteúdos e/ou currículo. Trabalhando com a análise de conteúdo, conforme material disponibilizado no Apêndice B, apresentamos, a seguir, as características gerais dos trabalhos que compõem a amostra e o objetivo geral de cada trabalho, em particular. A identificação dos mesmos segue a numeração apresentada anteriormente, usando para o único trabalho selecionado na BDTD a identificação T3B. Os demais foram selecionados na base de dados da CAPES e serão identificados pela letra T e o número correspondente.

Quadro 8 – Identificação dos Trabalhos Acadêmicos que compõem a Amostra

Área do Conhecimento	Campo de Pesquisa	Região de desenvolvimento do trabalho
Educação – 07 Educação e Cultura – 01 Psicologia – 02 Linguística – 02	Ensino Fundamental – 06 Ensino Médio – 01 Família – 03 Professores – 01 Manuais Didáticos e Revista Nova Escola – 01	Norte – 01 Nordeste – 02 Centro-Oeste – 03 Sudeste – 03 Sul – 03

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Percebemos que o tema é mais abordado nos cursos de pós-graduação em Educação e que as pesquisas desenvolveram-se com mais frequência no Ensino Fundamental. Todas as regiões brasileiras registraram trabalhos com o tema, percebendo-se maior incidência nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. O levantamento referente ao número de pesquisas por região nos provocou a pensar sobre algumas hipóteses: a prática dos deveres de casa ou a pesquisa sobre o tema é mais sistemática nas regiões sul, sudeste e centro-oeste; as regiões sul, sudeste e centro-oeste, por serem mais urbanas, trabalham com os deveres de casa na perspectiva de ocupar a criança; as regiões norte e nordeste não trabalham de forma sistemática com os deveres de casa; e o número de pesquisas não reflete se

a prática dos deveres de casa é sistemática ou não, em cada região. Tais hipóteses ficam registradas, mas não serão objetos de discussão neste trabalho.

Quadro 9 – Objetivo Geral dos Trabalhos Acadêmicos que compõem a Amostra

Trabalho	Objetivo Geral
T01	Interrogar as prescrições destinadas para os/as professores/as, expressas nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola sobre os <i>deveres, tarefas, lições, para casa</i> .
T13	Refletir criticamente sobre a relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares.
T20	Discutir as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar, na tentativa de compreender o conjunto de fatores que agem no cotidiano dos arranjos familiares, a partir dos sentimentos e percepções do grupo de pais e de adolescentes.
T27	Analisar e explicar o processo de <i>produção textual</i> em atividades escolares.
T32	Discutir a relação criança/língua/escrita na Lição de Casa.
T43	Analisar as principais mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser aluno na contemporaneidade, mostrando como estes se constituem aprendentes frente à chamada “Sociedade da Aprendizagem”.
T49	Compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação de aprendizagem, consequentemente, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal.
T53	Identificar habilidades sociais educativas de pais de crianças com TDAH que favoreçam a ocorrência de comportamentos compatíveis com a realização da tarefa escolar por essas crianças.
T3B	Fazer um estudo reflexivo à luz das ideias de alguns autores que abordaram o assunto, e de pesquisa de campo em escolas com características peculiares: escola particular, escola pública de zona rural, e escola pública da cidade de Orleans SC, no período de agosto de 2003 a março de 2005.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A prática dos DC como objeto de pesquisa, aparece como constituinte do processo de aprendizagem das crianças, ora como atividade que contribui para o desenvolvimento, ora

como momento que possa reforçar o fracasso escolar, percebendo-se que há um reconhecimento por parte da escola de que o envolvimento dos pais é motivador e benéfico, sendo necessário orientar na comunidade escolar qual a maneira mais adequada e efetiva desta participação.

Nas leituras dos trabalhos, buscando identificar o “Significado e/ou função atribuída aos DC”, percebeu-se que oito textos apresentam o mesmo entendimento desta pesquisa: toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola, conforme as respostas a seguir:

[...] “Por que existe hoje um certo “consenso” na escola de que *tarefas de casa* existe, é necessária e deve continuar existindo”? (T01).

[...] o exercício de produção textual ocorre semanalmente. Essas atividades são realizadas em casa [...] (T27)

Nas atividades de lição de casa, a produção de escritos se dá fora do espaço escolar. (T32)

[...] toda e qualquer atividade encaminhada pela escola para ser realizada fora do horário de aula [...] (T49)

A definição usualmente adotada para tarefa escolar é a proposta por Cooper (1989) que a descreve como “atividade designada pelos professores que os estudantes realizem durante o período fora da escola”. (T53)

[...] as atividades extraclasse – são as que, ligadas ou não às disciplinas curriculares, procuram conferir mais autenticidade às atividades escolares e ocorrem fora da sala de aula (NÉRICI, 1967, p.10). (T3B)

Complementando o significado anterior, aparecem indicações dos DC como continuação da aula:

[...] a primeira pista em Imídeo Nérice. Em 1961, ele trata da *tarefa* como um prolongamento da aula, “como um verdadeiro fermento intelectual”, [...] (T01)

[...] Libâneo (1992) [...] adverte ainda que, estas lições precisam estar relacionadas aos objetivos da aula para fins de se tornar eficientes e que elas constituem uma modalidade de aula independente. [...]. (T20)

[...] em Mattos (1971), merecem destaque as recomendações, justificativas e prescrições sobre deveres de casa, aparecendo ora como parte da aula, ora como continuidade desta. (T20)

[...] levar atividades escolares para serem realizadas em casa estende características do ambiente acadêmico para o familiar [...] (T53)

E em incidência igual, dois trabalhos em cada, identificamos que os DC também são vistos como momento que envolve a família (T3) e (T3B); momento de avaliação (T3) e (T3B); recurso pedagógico/didático (T20) e como reforço do conteúdo ensinado em aula (T32).

Percebemos que, de uma maneira geral, o tratamento dado aos DC em relação à sua função, ainda permanece o mesmo prescrito nos manuais didáticos, apresentados por Paula (2000), com a preocupação aos tempos, prolongamento da aula, relação com a família e como instrumento de avaliação.

Os pressupostos teóricos identificados são bem diversificados, perpassando a Sociologia da Educação (T01), Abordagem Bioecológica (T20), Dialogismo (T27), Interacionismo (T32), Estudos Culturais (T43) e Avaliação

Formativa (T49). As contribuições de dois trabalhos se assemelham às explicitadas nesta pesquisa, ao permitirem uma discussão acerca da infância, criança, escola e conhecimento, conforme descrito no Capítulo 2:

[...] de Vygotsky (1991) a respeito da atividade mediadora da escola no processo de aprendizagem, de Charlot (2000), sobre a relação com o saber e de Benjamin (1989), relativas à crítica da cultura. (T13)

[...] fundamentados na abordagem sociocultural, podem ser relevantes para a discussão que se pretende fazer, entendendo que essa abordagem não se constitui uma teoria, mas um conjunto de contribuições de autores, conceitos e modelos diversos (Ribas Moura Júnior, 2003). (T20)

A abordagem qualitativa foi o tipo de pesquisa escolhido por todos os autores, havendo uma pluralidade de caminhos metodológicos: investigação bibliográfica (T01), estudo dos rituais escolares (T13), grupo focal (T20), observação participante (T27), análise documental (T49), pesquisa de campo (T3B), entre outros. E os dados foram analisados dentro de extensa gama de opções, incluindo o mapeamento (T01) Paradigma Indiciário (T27), Eixos Temáticos (T43), comprovando-se assim a afirmação de Denzin e Lincoln (2006) sobre o conjunto de práticas que possibilitam a coleta e interpretação dos dados.

Um dos trabalhos (T20) utilizou a análise de conteúdo:

Para a análise dos dados, material obtido nos grupos focais, buscou-se respaldo teórico-metodológico na *análise de conteúdo*. Para Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003), esta técnica de análise interpretativa procura considerar a totalidade de um texto, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, utilizando a categorização para agrupar conteúdos de falas afins, de modo a estabelecer uma certa ordem, naquilo

que aparentemente, pode estar sem nexo. Fundamentada na construção do conhecimento por meio da descrição dos conteúdos, o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (FERNANDEZ, 2006, p. 44).

As ideias que norteiam o trabalho com a análise de conteúdos eram desconhecidas até a apresentação destas nos estudos com a orientadora. Na apropriação e entendimento dos conceitos, as categorias vão se tornando auxiliares na interpretação dos dados, apresentando-se como um trabalho de imersão, de contato entre o que se busca e o que o autor diz, das relações entre as unidades de registro e de contexto, passando pelas unidades de enumeração para construção das análises finais.

As referências sobre a escola foram organizadas em seis unidades de registro, sendo que a *Função* apresentou maior índice de enumeração:

[...] a escola é tomada aqui como um espaço de cultura no qual são produzidas subjetividades particulares vinculadas à ordem social dominante [...] (T13)

[...] a escola assumiu a tarefa de tornar plausível todas as demandas da modernidade. (T13)

A ideia de que tanto a escola como a família são importantes instituições que socializam e educam as crianças tem sido fomentada no seio das teorias sociológicas, educacionais e naquelas ligadas às questões que tratam acerca do desenvolvimento. (T20)

[...] à escola cabe a missão de ensinar a ler e a escrever. (T27)

A escola tem [...] privilegiado a sincera “vontade de ensinar” e, apesar de muitos esforços e das incidências metodológicas alternativas não tem contemplado “a misteriosa interferência da subjetividade nesse processo” [...] (T32).

Sendo a escola o fórum privilegiado de acesso ao saber sistematizado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global dos sujeitos [...] (T49).

A necessidade de “escolas reflexivas” ao invés do “professor reflexivo” advém da forte influência que o meio social exerce sobre a escola “impondo” funções didáticas e avaliativas dificilmente superáveis de maneira individualizada [...] (T49).

A última unidade faz referência às ideias de Alarcão (2001), que defende a escola como “organização aprendente”. Cada *Função* é acompanhada de seus pressupostos teóricos, embasando a ideia de que, muitas vezes, a escola limita-se à reprodução de um conhecimento ou das relações, enraizada em sua hierarquia, com características de dominação e alienada da concepção voltada para a cidadania. Complementando, sobre o funcionamento das escolas, identificamos:

[...] Enguita (1989 p.175) afirma que a disciplina, pela ordem e a ocupação do tempo mantendo os alunos ocupados, é a obsessão da escola. (T01)

A escola tem e deve considerar o mundo (ou submundo) que acontece fora de seu contexto. (T20)

A escola incentiva o desenvolvimento de habilidades na língua materna por causa do peso dado a essa disciplina no vestibular. (T27)

[...] tem uma organização hierárquica com horários fixos, lugares determinados e expectativas padronizadas de comportamento do aluno. (T53)

O trabalho (T43) - [...] A escola como lugar capaz de [...] nos lançar num estágio de vida mais evoluído [...] (VEIGANETO, 2003) e o trabalho (T3B) - A escola como instituição, deve cumprir o seu papel de inseminadora da diversidade cultural e da pluralidade individual [...], nos indicam que partilham da ideia de Snyders (1996), que defende a escola como um lugar de desenvolvimento, com a ajuda dos outros, nas relações que se estabelecem.

As demais unidades de registro sobre a escola referem-se à imagem passada nos Manuais Didáticos (T01), ao espaço (T13) e ao papel (T27) e (T43). Em relação aos objetivos, a escola fixa-se como um lugar que reproduz o que a sociedade espera:

Desde sua emergência, a escola veio com esse objetivo de educar o educável, de ensinar o educando [...] (T43)

[...] Mas a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejada, a escola é formativa. (T49)

Nestas concepções de escola, também colhemos dados em relação à ação docente. O que foi constatado pelos professores/pesquisadores reflete a posição do professor frente ao objeto pesquisado, acompanhado da interpretação à luz dos eixos teóricos que sustentam suas práticas. Em relação aos DC especificamente, registramos:

[...] o que foi e é dito aos professores teve mudanças e permanências. [...] nota-se uma permanência, a prescrição a respeito das tarefas, ora justificando a sua existência como um valor pedagógico, ora como um desvalor. (T01)

É fundamental que o professor detecte os erros recorrentes nas tarefas de casa e

busque neles a resposta para as dificuldades dos alunos. (T3B)

Os DC, no senso comum, constituem-se como “divisor de opiniões”³⁵, centrando as discussões em a favor ou contra. Concordamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos sirvam de balizador para os professores trabalharem outras estratégias a fim de ajudá-los na superação dos desafios, porém os DC não são suficientes para esse diagnóstico, pois muitas vezes não refletem a real situação em que cada estudante se encontra, seja pela ajuda que recebe da família, do tipo de atividades solicitadas ou da relação estabelecida com o conhecimento.

Registramos outras unidades que refletem o trabalho ou a intenção de trabalho a ser desenvolvido pelo professor:

Os/as professores/as vivem um currículo prescrito, mas não apenas esse. Também trabalham apesar dele e para além do mesmo. Às vezes aceitam, às vezes resistem, às vezes transgridem; o trabalho docente não é só o trabalho prescrito. Professores/as exercem seu trabalho docente na complexidade de muitas tramas, de muitos poderes. (T01)

[...] o educador/professor está sempre na posição incômoda de ser um “ser em falta”, porque há sempre um saber que ele não detém ou controla [...] (T32)

O professor deveria poder sustentar-se numa posição interrogante, ou seja, afetado pelas exigências imprevisíveis de cada situação escolar e de cada aluno. (T32)

Ser um professor da contemporaneidade é, entre outros, (re) aprender a ser docente em meio a eles. (T43)

³⁵ Grifo da autora da pesquisa.

A unidade “[...] vejo um adulto que parece ter se esquecido de ser criança e até de ser mulher [...]” (T13) nos remeteu à reflexão do que disse Florestan Fernandes (1987) sobre exercer a condição humana de ser cidadão, que não pode ser descolada da prática. Não é possível ora ser cidadão, ora professor. É a mesma pessoa, seus ideais e crenças caminham juntos. E, quando nos deparamos com essa divisão, colhemos a observação de um profissional pouco envolvido com a sua prática, distante da implicação que seu trabalho reflete naqueles que ali estão.

O currículo ou os conteúdos trabalhados foram pouco explorados nos trabalhos pesquisados, sendo analisados como *determinações* – “[...] o currículo prescrito e/ou o discurso prescritivo expresso nos Manuais e na revista Nova Escola estão revestido de um poder que investe legitimidade a determinado “modus” de escolarizar.” (T01), ou como *padronização*:

[...] a escola toma o comportamento e a fala dessas crianças como matérias a serem corrigidas, transformando-as numa extensão dos conteúdos escolares. (T13)

Segundo Freitas (2003, p. 29) a falta de sentido dos conteúdos escolares pelos alunos reside no aparecimento da atual forma escolar separada da vida, ou seja, dos saberes que possuem aplicabilidade prática e imediata [...] (T49)

[...] imposição do sistema escolar que exigiram dela cumprimento de um currículo muitas vezes denso e extenso podem ser apontados como fatores que provavelmente constituíram entraves ao desenvolvimento do projeto de forma articulada aos demais conteúdos [...] (T49)

Algumas unidades se apresentam de maneira que o currículo ou conteúdos sejam vistos como possibilidades para a aprendizagem, como cita Young (2007), para a apropriação dos conhecimentos poderosos:

[...] entendemos acerca do currículo, não sendo apenas como a sistematização dos conteúdos e objetivos propostos na listagem de conteúdos, mas como sendo aquilo que ensina, aquilo com o qual é possível aprender [...] (T43)

Os aprendizados, os conteúdos escolares, por vezes, fazem com que os conteúdos do currículo cultural adquiram significado para os alunos. (T43)

Para concluir nossa análise sobre os trabalhos acadêmicos, registramos o que foi exposto nas considerações finais de alguns trabalhos, acerca dos DC sobre um dos momentos que constituem o cotidiano escolar:

[...] por mais que a sociedade e a escola tenham se modificado, nota-se uma permanência, a prescrição a respeito das tarefas [...] (T01)

[...] mais me impressionou foi a uniformidade das prescrições em mais de meio século de Manuais Didáticos e a continuidade das justificativas [...] (T01)

[...] É em torno das tarefas que aparece organizada a vida diária da escola [...] (T13)

O tema de casa se mostrou, na maioria dos casos, mais uma tarefa sem conotação desafiadora, nem tampouco o centro de seus afazeres extracurriculares [...] (T43)

[...] deveres de casa integra parte das ações do processo de escolarização que costuma ser naturalmente aceitas por grande parcela da comunidade escolar com base em crenças dificilmente averiguadas e que, por isso, acabam sendo legitimados [...] (T49)

A relação DC e família é um aspecto recorrente nos trabalhos, sendo objeto de estudo de alguns. Mesmo sendo uma atividade pedagógica, estabelecida pela e na escola, e organizada pelos professores, é unânime entre eles a referência ao envolvimento e opinião dos pais.

[...] tarefa escolar tem sido discutida dentro do sistema de ensino, mas tem implicações dentro de outros sistemas, como o familiar, mais particularmente aqui enfocado. (T20)

A tarefa escolar manifestou-se nos discursos tanto de pais quanto de adolescentes como uma questão de conflito. (T20)

Pais [...] acreditam que a tarefa escolar realizada em casa é um critério que fará diferença no processo de aprendizagem e consequentemente desempenho acadêmico das crianças. (T53)

É comum encontrar casos de pais que usam de violência contra os filhos porque querem que eles sejam assíduos com os deveres de casa, uma vez que a escola lhes cobra a responsabilidade. (T3B)

[...] pode-se perceber a preocupação dos professores para com a participação dos pais em relação às tarefas de casa [...] Essa participação não poderia ficar somente na esfera da ajuda [...] mas também no que se refere aos hábitos de estudo. (T3B)

Segundo Soares (2011), os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPed confirmam a tendência de que a maioria dos estudos relacionados aos DC são desenvolvidos sob a ótica da interação família e escola. A partir das informações de sua pesquisa, buscamos identificar os trabalhos apresentados

nos GTs³⁶, de 2000 a 2011. Dos trabalhos identificados, alguns apresentam relação direta com o tema desta pesquisa, outros não. E, nos GTs 6, 7, 13, 14 e 20 encontramos trabalhos relacionados à participação ou envolvimento da família, no processo escolar de seus filhos. Os GTs 14 e 20 apresentaram trabalhos que indicam os DC como tarefas escolares realizadas em casa.

Acreditamos que os DC constituem um momento de possibilidades de construção, de deparar-se com o que sei e com o que não sei, como um momento de buscar alternativas de estudo, como um momento que privilegie a pesquisa, a interação entre os envolvidos, entre outros. Compartilhamos das ideias de que:

[...] Os deveres vão criando sentido no conjunto das relações que a professora e os seus alunos, no contexto da escola e das relações com a família, forem sendo produzidas [...]. (T01)

[...] De fato, a *lição de casa* [...] deve ser vista como uma possibilidade de

³⁶ Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPed são vinculados à Grupos de Trabalho – GT. Em 2013, os GTs disponíveis são: GT2 – História da Educação, GT3 – Movimentos Sociais e Educação, GT4 – Didática, GT5 – Estado e Política Educacional, GT6 – Educação Popular, GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT8 – Formação de Professores, GT9 – Trabalho e Educação, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT11 – Política de Educação Superior, GT12 – Currículo GT13 – Educação Fundamental, GT14 – Sociologia da Educação, GT15 – Educação Especial, GT16 – Educação e Comunicação, GT17 – Filosofia da Educação, GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT19 – Educação Matemática, GT20 – Psicologia da Educação, GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, GT22 – Educação Ambiental, GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 – Educação e Arte.

engendramento de articulações
significantes da criança na escrita e de
efeitos estruturantes [...]. (T32)

A Psicologia vem discutindo e pesquisando sobre o tema, encaminhando as pesquisas no sentido de acompanhar ou orientar as famílias e alunos. A Educação vem apresentando um crescente interesse pelo tema na área da pesquisa. Outras áreas, ora discutem sobre os DC, ora os utilizam como variáveis em seus trabalhos. Identificamos trabalhos que contribuíram nesta pesquisa, no sentido de apresentarem, também, as hipóteses do surgimento dos DC na educação brasileira, bem como a exposição de algumas realidades no interior das escolas. Na inquietação de verificar qual o sentido atribuído por supervisores, professores, pais e crianças, optamos por somar uma pesquisa empírica ao desenvolvimento do trabalho.

4 O QUE A COMUNIDADE ESCOLAR PENSA E FALA SOBRE OS DEVERES DE CASA: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

[...] Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhe foram disponibilizados em outra oportunidade (GATTI, 2001, p. 78).

Minha trajetória profissional me permite afirmar que os DC são muitas vezes pautados, por alguns educadores e pais, como um dos momentos que geram discordância e conflitos entre as instituições. Mais do que valorar esta prática, este estudo pretende problematizar e compreender qual relação pedagógica é estabelecida nesta prática. Dessa maneira, após o levantamento bibliográfico e verificando que os estudos apresentados versam, muitas vezes, no envolvimento parental ou nos DC como uma das variáveis para se observar em um âmbito maior, optamos por saber o que supervisores, professores, pais e crianças/alunos pensam e falam sobre o assunto.

Foram selecionadas 10 escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de forma a termos uma representatividade do universo de escolas da rede. Tal seleção ocorreu em função dos indicadores divulgados em 2012 pelo INEP³⁷ e Secretaria de Municipal de Educação de Florianópolis, tendo como referência o Censo Escolar³⁸ de

³⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³⁸ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

2011. O quadro 10, a seguir, relaciona as escolas selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 10 – Escolas selecionadas para pesquisa, segundo o ranking do Inep – Censo Escolar 2011.

Identificação	Escola	Posição	Localização
1	Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos	1º (6,6)	Armação do Pântano do Sul
2	Escola Básica Oswaldo Machado	2º (6,5)	Ponta das Canas
3	Escola Básica Batista Pereira	3º (6,4)	Ribeirão da Ilha – Alto Ribeirão
4	Escola Básica Osmar Cunha	3º (6,4)	Canasvieiras
5	Escola Básica Paulo Fontes	4º (6,3)	Santo Antônio de Lisboa
6	Escola Básica José Amaro Cordeiro	5º (6,2)	Morro das Pedras
7	Escola Básica João Alfredo Rohr	6º (6,1)	Córrego Grande
8	Escola Básica Maria Tomázia Coelho	6º (6,1)	Santinho
9	Escola Básica Beatriz de Souza Brito	6º (6,1)	Pantanal
10	Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes	7º (6,0)	Campeche

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Realizada a seleção e, após o consentimento da Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - GEPE, recebemos as cartas³⁹ que nos apresentavam para cada unidade escolar. Vale lembrar que cada unidade escolar teve autonomia de aceitar ou não a aplicação do questionário, conforme Portaria N° 116/2012. Em visita às escolas, apresentamos o projeto de pesquisa e fomos aceitas para que, naquelas unidades, aplicássemos os questionários com supervisores, professores, pais e crianças/alunos, com o intuito

³⁹ Cópia da Carta de Apresentação foi disponibilizada nos anexos deste trabalho.

de termos uma representatividade dos diferentes segmentos escolares. Os questionários⁴⁰ foram estruturados prevendo seu preenchimento sem a interferência do pesquisador e as unidades decidiam se o mesmo seria preenchido na nossa presença ou se buscaríamos em outro momento. Das 10 unidades, obtivemos o seguinte cenário:

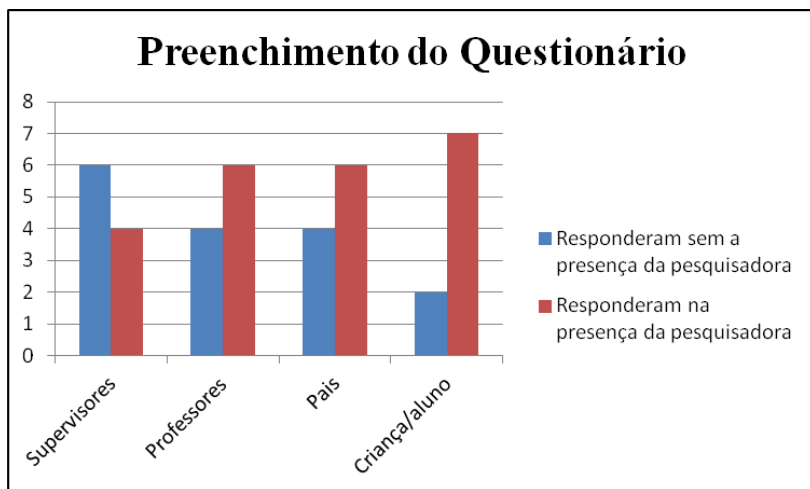


Gráfico 6: Opção para preenchimento dos questionários. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Apresentamos, nos quadros a seguir, os dados gerais acerca da caracterização dos sujeitos da pesquisa, agrupados de acordo com a função exercida na escola.

Quadro 11 – Caracterização das supervisoras que responderam ao questionário

Escola	Função	Setor/série de atuação	Anos de docência na escola pública	Escolaridade
1	Supervisora	Gestão	15 anos	Especialização em

⁴⁰ Disponibilizados nos Apêndices.

	Escolar			Psicopedagogia Institucional e Clínica
2	Diretora	Gestão	Não Informou	Especialização
3	Supervisora Escolar	Gestão	10 anos	Especialização – Educação
4	Supervisora Escolar	Gestão	17 anos	Especialização – Gestão Escolar
5	Supervisora Escolar	Equipe Pedagógica	21 anos	Especialização – Supervisão Escolar
6	Supervisora Escolar	Gestão	13 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
7	Supervisora Escolar	Gestão	11 anos	Mestrado – Educação
8	Supervisora Escolar	Gestão	8 anos	Especialização – Educação Infantil e Séries Iniciais
9	Supervisora dos Anos Iniciais	Gestão	12 anos	Superior Completo
10	Supervisora Escolar	Gestão	29 anos	Especialização – Supervisão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Pelo questionário, não foi possível identificar se a formação inicial - graduação dessas profissionais foi na Pedagogia, mas a presença representativa das supervisoras das escolas da rede municipal de Florianópolis nos permite afirmar que a Secretaria Municipal de Educação conta com um quadro capacitado, formado por oito especialistas em Educação, uma mestra e uma supervisora que possui somente graduação. Em relação aos anos de docência, predomina o tempo compreendido entre 7 e 25 anos de carreira. Huberman⁴¹ (1995), ao analisar o tempo de docência, classifica que as entrevistadas que fazem parte desse período, encontram-se na fase da *diversificação*, apresentando como característica a

⁴¹ Pesquisador suíço que desenvolve trabalhos sobre a carreira docente e a profissão de professor.

motivação no exercício da profissão, buscando inovação na prática pedagógica e empenhadas com suas equipes.

O quadro 12, a seguir, apresenta a caracterização das professoras que responderam ao questionário.

Quadro 12 – Caracterização das professoras que responderam ao questionário

Escola	Função	Setor/série de atuação	Anos de docência na escola pública	Escolaridade
1	Professora	5º ano	29 anos	Especialização em Séries Iniciais
2	Professora	1º ano	27 anos	Especialização em Séries Iniciais
3	Professora	3º ano	5 anos	Superior Completo
4	Professora	5º ano	14 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
5	Professora	3º ano	29 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
6	Professora	1º e 5º ano	7 anos	Mestrado – Educação
7	Professora	3º ano	11 anos	Especialização – Tecnologia Educacional
8	Professora	1º ano	8 anos	Especialização – Alfabetização. Desenvolvimento e Aprendizagem de 0 a 6 anos
9	Professora	2º ano	32 anos	Especialização – Psicopedagogia
10	Professora	2º e 3º ano	23 anos	Especialização – Educação Infantil e Séries Iniciais

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Dirigimos-nos a professores que atuam diretamente com as crianças. Conforme os dados disponibilizados, nas duas funções, encontramos as mesmas características em relação ao tempo de docência na escola pública: 50% possuem de 5 a 15 anos de serviço e os outros 50%, de 16 a 30 anos. Trata-se, portanto, de um quadro de profissionais com uma trajetória profissional já estabelecida. Em nível de escolaridade, nas duas funções, 80% fizeram especialização, 20% cursaram apenas a graduação e 20% concluíram o mestrado. Não foi possível, pelos questionários, identificar em quais cursos de graduação as

professoras se formaram. Pode-se afirmar, também, que os profissionais possuem uma boa formação, uma vez que o curso de especialização em áreas relacionadas com suas atuações foi realizado pela maioria dos profissionais pesquisados. Segundo Nóvoa (1992, p. 4), a formação de professor não é apenas a aquisição de técnicas e de conhecimentos, “é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. Faz-se necessário estar atento, tanto ao desenvolvimento profissional, quanto ao pessoal.

Fernandes (1987, p.14), nas suas discussões sobre o trabalho do professor, alerta sobre a tendência na sociedade brasileira de objetificar o professor, afirmando que “ele é um intelectual”. Essa ideia é reforçada por Melowwki e Gauthier (2004), quando discutem qual é o papel do professor:

Em suma, nessa perspectiva cultural que vai se instalando com a reforma dos programas de ensino, vem a se confirmar, mas de uma maneira completamente nova, o papel dos professores na qualidade de intelectuais, ou seja, como herdeiros, intérpretes e críticos da cultura (MELOWWKI; GAUTHIER, 2004, p. 543-544).

Concordamos com os autores, reiterando a complexidade do trabalho docente. Trata-se de uma profissão que envolve o professor como cidadão, com o seu saber, com suas escolhas e função na sociedade e escola. Ao concordarmos com a definição de professor como intelectual, não o estamos categorizando juntamente com os filósofos, mas reconhecendo que ele ocupa uma função importante no processo educativo, embasando o seu fazer pedagógico pela sua concepção de mundo e seus conhecimentos. O professor não pode ser alheio ao que se passa no cotidiano escolar, tampouco aceitar, sem posicionar-se, a função de acomodação e reprodução que lhe são sugeridas pelas políticas governamentais e a sociedade em geral. Rockwell (1999, p. 9) afirma que “A experiência nas

escolas é formativa também para os professores⁴², proporcionando uma reflexão sobre as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. A formação de professores deve desenvolver-se entendendo a escola como um ambiente educativo, “onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 18). Em outras palavras, o professor atento é aquele que consegue compreender o seu fazer pedagógico em uma perspectiva mais ampla, articulando sua função em sala de aula com a estrutura mais ampla na qual está inserida a escola e a sociedade.

Pais e crianças também participaram da nossa pesquisa. A seguir, a caracterização daqueles que responderam aos questionários:

Quadro 13 - Caracterização dos pais/responsáveis que responderam ao questionário.

Escola	Quem respondeu?	Escolaridade
1	Mãe	Ensino Fundamental Incompleto, até a 4ª série (3º ano).
2	Mãe	Superior Completo
3	Mãe	Superior Completo
4	Mãe	Ensino Fundamental Incompleto, até o 6º ano.
5	Mãe	Ensino Médio Completo
6	Responsável	Superior Incompleto
7	Mãe	Ensino Médio Incompleto
8	Pai	Ensino Médio Incompleto
9	Mãe	Superior Completo
10	Mãe	Ensino Médio Completo

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Interessante perceber que o quadro 13 reflete uma realidade brasileira: são as mães que, na maioria das vezes, assumem o acompanhamento na escolarização dos filhos (9 em 10). Ainda que, nesta nossa amostragem, estejamos

⁴² O texto original é em espanhol. A tradução foi realizada pela autora da pesquisa.

entrevistando apenas uma pessoa responsável pela educação das crianças, temos um mapeamento representativo do município. Dos participantes, apenas duas são mães de crianças que também responderam ao questionário.

Há que se pensar (a partir da representatividade contida no quadro) que os pais estão frequentando mais tempo a escola. Apenas duas mães possuem o Ensino Fundamental incompleto e três possuem ensino superior. É inegável o fator valorização das gerações mais escolarizadas sobre as novas gerações. Ou seja, se os pais possuem maior escolaridade, há uma tendência a valorizarem a permanência de seus filhos na escola.

Quadro 14 – Caracterização das crianças que responderam ao questionário.

	Escolaridade	Idade
1	2º ano	7 anos
2	7º ano	11 anos
3	5º ano	10 anos
4	5º ano	10 anos
5	3º ano	8 anos
6	5º ano	11 anos
7	5º ano	10 anos
8	3º ano	7 anos
9	5º ano	10 anos
10	Não participou	Não participou

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Cabe lembrar que no quadro 10, apresentamos o posicionamento das escolas frente às possibilidades de resposta aos questionários. Nas escolas em que pudemos estar presentes, selecionamos crianças que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas escolas em que os questionários foram distribuídos pela supervisão, tivemos diferentes encaminhamentos. Na escola 2, o questionário foi respondido por uma criança que está cursando o sétimo ano; na escola 10 não houve resposta (a escola informou que a criança indicada levou o questionário e não devolveu na secretaria) e, na escola 3, as respostas vieram de acordo com o combinado. Esse fato explica a criança de sétimo ano incluída no rol dos respondentes.

Nas outras sete escolas indicadas no quadro 10, o questionário foi respondido pelas crianças, na presença da pesquisadora. A indicação das crianças, em todas essas escolas foi feita pelas supervisoras educacionais.

Nas respostas dos sujeitos da pesquisa, buscamos identificar a função atribuída aos DC. Professores e supervisores responderam ao mesmo grupo de questões – a prática dos DC na escola em que atuam, a relação dos DC com o PPP, a periodicidade e a importância atribuída aos DC na formação do aluno. As respostas foram agrupadas em três categorias: conteúdo (revisão, fixação e estudos), relação família-escola e atitudes. Para esta organização, pautamo-nos

nas orientações de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Nas respostas, as supervisoras foram identificadas pela letra G (Gestão), seguida do número correspondente à sua escola, de acordo com o quadro 10. As professoras foram identificadas pela letra P, seguido do número que identifica sua escola.

No questionamento sobre a prática dos DC na escola em que trabalham, 8 entre 10 supervisoras atribuíram relação com o conteúdo. Na gestão, percebemos que há predominância em orientar essa prática ora como revisão de conteúdos ora como complementação do conteúdo, entre outros:

[...] Solicita-se aos professores que seja algo já estudado em sala e que não ocupe muito tempo da criança [...] (G3)

[...] tarefas de revisão/consolidação de conteúdos. (G4)

[...] há outras em que o objetivo é que o aluno revise o conceito estudado, etc. (G7)

Trabalhos de pesquisa, atividades complementares [...] (G4)

[...] o que foi trabalhado em sala, ela dá a atividade de complementação. Eles já sabem fazer sozinhos. Atividades mais lúdicas. (G8)

De forma a complementar os estudos feitos em sala de aula. (G9)

As professoras, questionadas sobre as práticas dos DC, na sua maioria, associam ao conteúdo - “ser complementar ao trabalho/conteúdo da aula”:

[...] 2 ou 3 exercícios sobre o assunto estudado no dia, de forma simples para que o aluno não precise de ajuda de um adulto. (P3)

[...] são uma continuidade dos assuntos trabalhados em sala. Vão para

complementar e direcionar os estudos.
(P4)

[...] diariamente para complementar o conteúdo desenvolvido durante as aulas.
(P5)

Sempre relacionado ao conteúdo, procurando orientá-los do que é e como deve ser feito. (P6)

[...] são complementares às atividades desenvolvidas junto à sala de aula. (P7)

As afirmações anteriores comprovam que a prática dos DC está presente nas escolas, sendo um assunto que ainda não faz parte da pauta de discussão entre os professores, tampouco objeto de estudo nos cursos de graduação. Como ‘complementar’ aquilo que ainda não foi desenvolvido na sua totalidade, como ‘direcionar’ os estudos se as crianças de séries iniciais ainda estão construindo seus hábitos de estudos... Meirieu (1998) alerta para que a aprendizagem não se reduza à recepção da informação na escola, que basta rever em casa.

As professoras, questionadas sobre a importância dos DC na formação do aluno/criança, repetem a predominância do foco no conteúdo, indicando como “Complementar ao que foi trabalhado em aula”:

[...] complementam as atividades realizadas além de direcionar o estudo em casa. (P4)

[...] complementa o que está sendo trabalhado em sala, [...] incentiva a pesquisa, cria uma rotina, enfim só traz benefícios para o aluno. (P5)

[...] sempre relacionado aos conteúdos trabalhados em sala. Portanto é para que o aluno possa trabalhar suas dificuldades, perceber suas dúvidas, trazendo para sala de aula suas dúvidas e sanando-as na medida do possível. (P6)

[...] É o momento de organizarem suas ideias, sistematizar conhecimentos, reforçarem ou fixarem conteúdos [...] (P7)

[...] é uma sistematização do que foi trabalhado em aula. (P8)

[...] complementa a aula (porque não há tempo dentro da aula para tudo que se deseja trabalhar, então uma parte desse trabalho vai para casa) [...] (P10)

Como prática ou como importante na formação escolar, os DC, na opinião da maioria das professoras, constituem-se em momento privilegiado de complementação ao que foi desenvolvido em aula, normalmente com a resolução de alguns exercícios, retomando os conceitos trabalhados. Se não há tempo para trabalhar tudo em aula, conforme relata uma professora, como será possível complementar o que não foi desenvolvido? Como sinônimo de “que completa”, parece-nos que a prática está coerente com o vocábulo, pois são passados exercícios para resolver. Essa coerência, no nosso entender, está descolada de uma intencionalidade, pois não mobiliza o aluno para o exercício da crítica, da pesquisa, da criatividade.

As supervisoras e profissionais da gestão, ao responderem sobre a importância dos DC na formação do aluno, reafirmam o foco no conteúdo e acrescentam a relação família e escola:

[...] sistematizar os conhecimentos desenvolvidos em sala, como também para o professor introduzir conteúdos. (G1)

[...] além de rever o conteúdo [...] deve principalmente estimular os alunos a serem sujeitos de seu conhecimento e construir atitudes de pesquisador, irem buscar em diferentes fontes o aprofundamento do conhecimento. (G5)

É a oportunidade de consolidar o conhecimento adquirido na escola. (G6)

[...] podem ser um momento de aprofundar e ampliar, ou até mesmo de vir a compreender ou perceber dúvidas sobre o assunto trabalhado na escola. (G7)

[...] um momento de aproximação entre a família e o aluno, entre a família e a escola (ou o conteúdo que está sendo trabalhado com a criança) [...] (G7)

[...] e promover um momento familiar de construção da aprendizagem. (G9)

Os deveres significam um chamado [...] para a interação família escola. (G10)

Colocadas de maneiras diferentes, entre profissionais da mesma escola, observamos que as respostas sobre a prática e a importância dos DC seguem uma mesma linha de orientação para as crianças/alunos e de postura profissional por parte dos docentes e supervisoras. A prática nessas escolas é coerente com a importância atribuída aos DC: momento de revisão, retomada, leitura... tal qual nas hipóteses de seu surgimento, quando os preceptores eram contratados para, a partir de exercícios de repetição, tornar seus alunos superiores aos demais. Porém, partindo do pressuposto que Rockwell (1999, p.9) nos coloca – “Toda a experiência escolar participa da dinâmica entre as normas oficiais e a realidade diária”, é possível afirmar que as tentativas da escola de promover o estudo, fora do horário de aula, continuam descoladas da realidade, quando não oportunizam o desenvolvimento das potencialidades humanas, o espírito investigativo e a curiosidade como vetor para novas descobertas. No que se refere à participação familiar, nos parece mais como um momento de “estar junto” do que “construir junto”.

Essa aproximação família e escola é orientada na LDB⁴³ (Lei nº 9394/96), no Art. 12, inciso VI – “Os

⁴³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

estabelecimentos de ensino[...] terão a incumbência de: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” No mesmo artigo, há orientação em relação ao PPP⁴⁴, no inciso I – “elaborar e executar a sua proposta pedagógica” [...] e no Art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Uma das questões do questionário aplicado foi “O projeto pedagógico da escola contempla os deveres de casa? Com qual (quais) objetivo(s)?”. Entre os profissionais da gestão, 50% afirmaram que o PPP contempla os DC e os outros 50%, negaram. Entre os professores, 40% negam que o documento explicita algo sobre os DC; 30% não sabem e 20% afirmam que o documento contempla os DC. Em duas escolas observamos discordância entre gestão e professora: as supervisoras afirmaram e as professoras negaram.

Finalizando a análise das respostas de supervisoras e professoras, questionamos sobre a periodicidade da prática dos DC nas escolas em que atuam, causando-nos surpresa que, de imediato, ouvimos “Sexta-feira, não” ou “Menos sexta”. Nos registros, segundo a maioria das supervisoras, essa é uma decisão de cada professor. E estes, na maioria, enviam atividades quatro vezes na semana, ressaltando que:

Dependendo da necessidade do grupo e do planejamento. (P4)

[...] Não mando quando percebo dificuldade ou não dei conta do planejamento. (P8)

⁴⁴ Projeto Político Pedagógico.

[...] depende também da necessidade dos alunos. (P7)

A escola trabalha com rituais e, nas respostas, nos parece que a prática dos DC se constituem em um, envolvendo adultos e crianças. Sobre os rituais e rotina, Rockwell (1999, p. 32) afirma que eles “são necessários para organizar o encontro diário entre professores e alunos”, mas também alerta para os cuidados que devemos ter, não privilegiando alguns procedimentos em detrimento de outros. E, segundo a mesma autora, “A aprendizagem dos usos e rituais escolares pode garantir certo êxito aparente, mas nem sempre levam a um processo real de aprendizagem do conteúdo acadêmico” (p. 33). Tal afirmação colabora com as nossas reflexões acerca dos DC como um momento “complementar de ensino ou da aula”, conforme já discutimos anteriormente. O que se repete diariamente pode auxiliar na organização, na forma de trabalho do grupo, mas não necessariamente garante um aprendizado ou aprofundamento de questões trabalhadas pelo professor.

Carvalho (2003) afirma que “Embora pouco estudado, ou problematizado, o dever de casa é uma prática cultural que há muito integra as relações família–escola e a divisão de trabalho educacional entre estas instituições”. Seu interesse pelo tema surgiu da própria experiência como mãe e professora de Pedagogia, observando que “o foco no dever de casa pode servir como uma *janela*⁴⁵ para olhar as relações família–escola e abordá-las de vários ângulos.”. Em 2005, juntamente com Burity, apresenta outro trabalho no GT 14 da ANPed, sobre o mesmo tema, afirmando que os DC têm múltiplas finalidades, sendo considerados pelos professores e pais como uma necessidade educacional e “é idealizado como contexto de investimentos educativos dos pais em favor da escolaridade dos filhos, bem como de trocas afetivas entre pais e filhos.” Constatou em sua pesquisa, que o tema é um assunto ausente na formação docente inicial e, na relação entre mães e filhos(as) é “um fator de desgaste emocional”.

⁴⁵ Expressão utilizada pela própria autora.

Resende (2006) apresenta, no GT 14, uma discussão sobre os resultados parciais de sua pesquisa, sobre “concepções e práticas escolares e familiares em relação ao dever de casa.”, afirmando que o DC “[...] é, por um lado, um dos dispositivos curriculares por meio dos quais a escola concretiza seu trabalho pedagógico.”. Ouvindo alguns pais, percebeu que há uma valorização dos DC, salientado que ele “[...] regula, ordena e ocupa uma parte do tempo da criança no lar [...]”, e que faz parte da criação de um filho, o acompanhamento de tais atividades.

Os pais que responderam aos questionários desta pesquisa, em relação à prática dos DC na escola de seu (sua) filho (a), registraram opiniões sobre a periodicidade, conteúdo, envolvimento familiar e atitudes. Nas respostas, os pais foram identificados pela letra R(responsável), seguido do número que identifica sua escola, segundo o quadro 10. Em relação à periodicidade, mantêm-se o que já foi respondido por professores e supervisores - de três a quatro vezes na semana. Registramos uma resposta sobre a quantidade: “[...] Bastante. Esse final de semana, ele não teve aula na 5^a e na 6^a feira, levou muita coisa, ficou ocupado o tempo todo. (R5)”, e sobre os tipos de exercícios, envolvendo o conteúdo:

Penso ser em todas as áreas do conhecimento, seja através de leitura, pesquisa, exercícios de fixação, entre outros. (R3)

[...] através de livros, trabalhos, trabalho em conjunto e sozinho. (R4)

Geralmente em cadernos de atividades, em forma de pesquisa ou exercícios complementares do conteúdo dado em sala de aula. (R6)

[...] Às vezes eu ajudo. Montagem, colagem, contagem, o nome dele... Aqui ele desenvolveu muito. Tem parceria com a auxiliar de ensino. Mandam pesquisar na Internet. Ele adora montar quebra-cabeça no computador. (R7)

[...] É de sílabas, vogais e a professora olha o dever quando volta. (R8)

[...] são atividades que podem ser resolvidas pelos próprios alunos (autonomia), Normalmente são feitas no caderno [...] mas há casos de utilização do livro didático. (R9)

Através de livros. (R10)

Acreditamos que nenhum DC, por melhor que seja seu objetivo e intenção pedagógica, pode substituir o trabalho que não foi realizado em sala de aula. As respostas dos pais acompanham o que foi registrado pelas professoras, mantendo os DC com as atividades rotineiras de leitura e resolução de exercícios. O livro didático é utilizado como apoio para essas atividades e a pesquisa foi registrada em três respostas, também como complementar ao que foi trabalhado em aula. Não foi possível perceber como esta pesquisa é orientada, mas ficou explícita que é usada apenas a Internet para este fim, nos levando à hipótese de que, já nos anos iniciais, o fenômeno “cópia/cola” se faz presente. Percebe-se, neste caso, que a expressão “pesquisa” é utilizada limitando-se à consulta.

Questionados sobre qual a opinião em relação aos DC, as maiores incidências de respostas registraram envolvimento com a família, com seis unidades de enumeração e, as atitudes esperadas ou desejadas neste momento, com cinco comunicações. Opiniões como “[...] A gente pode acompanhar o que ele está aprendendo ou não. (R8)”, foram recorrentes, tal como: “[...] reforçam o conteúdo ministrado em sala, além de construir na criança um hábito de estudo, de releitura e de apropriação (R9)”. Mais uma vez percebe-se a presença das prescrições iniciais sobre os DC e o que foi encontrado por Paula (2000) nos manuais didáticos. Percebemos, tanto nas respostas como no levantamento bibliográfico que há uma íntima relação entre a prática dos deveres e a relação escola/família, embasados na ideia de acompanhar o que foi trabalhado em aula, “percebendo” se aprendeu ou não.

Concordamos com Meirieu (1998) sobre os trabalhos de casa⁴⁶, quando afirma que a primeira tarefa dos pais nos DC é auxiliar na organização do tempo, do espaço, dos materiais necessários e da identificação das habilidades necessárias para resolver tais exercícios. O envolvimento familiar, não necessariamente, passa pela presença constante da mãe ou do pai neste momento.

Em relação às crianças, a pesquisadora teve contado com sete das nove participantes. Destas, percebeu-se que ao apresentar o tema do trabalho e solicitar sua participação, ao iniciar o questionário, algumas manifestavam dúvidas com a expressão *Deveres de Casa*. Neste momento foi explicado, buscando saber que nome eles usavam. A expressão não era diferente, mas o equívoco dava-se na compreensão “deveres da escola para fazer em casa” ou “tarefas domésticas, realizadas em casa”. Realizado os esclarecimentos, os questionários foram respondidos com facilidade. Alguns timidamente, outros muito à vontade para expressar sua opinião sobre o assunto. Nas respostas a seguir, as crianças são identificadas pela letra C (criança), acrescida do número que identifica a sua escola, conforme o quadro 10. Na totalidade, a maioria das enumerações recaiu sobre o conteúdo, como apresentamos a seguir:

Gosto de matemática. É bastante coisa. (C1)

Eu acho muito legal, pois é um complemento das atividades feitas em sala [...] (C3)

Fáceis. O que eu aprendi na aula, levo exercícios para casa. (C4)

Tem umas que são difíceis, umas fáceis. Ciências, Matemática... Depende o dia. Às vezes copia texto, faz desenho... O último foi assim. (C5)

⁴⁶ É esta expressão que o autor utiliza para referir-se ao que nós chamamos de deveres de casa.

Eu gosto muito dos deveres de Matemática e de Português, porque eu amo fazer textos e contas. (C7)

[...] Leva de História, Geografia e Ciências, e às vezes, leva livro para casa. Tem que pesquisar os animais. A gente tá fazendo uma tarefa sobre isso, sobre os insetos. (C8)

As atitudes que envolvem esse momento fizeram-se presente nas respostas, evidenciando que há uma aceitação e concordância com essa prática:

Eu gosto de fazer os deveres. (C2)
Importante para ajudar. Meu pai e minha mãe trabalham fora. Eu já sou bem grande, faço sozinha. (C6)

São legais e um pouco difíceis [...] (C8)

Cansativo. Porque tem que fazer os deveres, cuidar do gato e, às vezes, eu não entendo o que é para fazer. (C9)

Algumas respostas das crianças reforçaram a ideia de professores e pais, como “Complementar ao que foi trabalhado” e “Envolvimento com a família”. Percebe-se que, para algumas crianças, esse é o único momento de atividade a cumprir, em casa. Para outras, as atividades escolares para resolução em casa fundem-se com atribuições determinadas pelas famílias. É recorrente, na fala de todos, a importância em fazer sozinho, não tanto pela criança, mas pelo julgamento que o adulto faz dessa atitude.

Quanto à periodicidade, as respostas confirmam o que os demais sujeitos da pesquisa afirmaram, incidindo a frequência entre três a quatro dias na semana. Em relação ao que cada criança aprende com os DC, as respostas reincidiram com ênfase no conteúdo:

[...] às vezes ela me dá caça-palavras, matemática e somar as letras. (C1)

Nós aprendemos a ler, escrever melhor. E é muito bom para praticar os exercícios. (C2)

Depende da disciplina. Aprendemos sobre todos os continentes, aprendemos sobre várias contas, sobre a nossa importante história do Brasil, nos deveres de Educação Física aprendemos sobre vários esportes e brincadeiras.

[...] são muito importantes para fecharmos o conteúdo e acabamos com as dúvidas. (C3)

[...] Levo continha, de responder, às vezes de recortar coisa de revista, isso ajuda a aprender mais sobre o conteúdo. (C4)

[...] porque a professora ela, tipo, eu tô precisando de caligrafia, ela dá para alguns da sala. [...] Eu aprendo porque se estamos estudando sobre insetos, ela dá deveres sobre insetos e eu já vou aprendendo. (C8)

A falta de entendimento – “Às vezes eu aprendo, às vezes não. Tem coisa que eu não entendo, aí não consigo aprender. Eu acho que são legais, mas às vezes eu me canso. [...] (C9)” –, é um dos fatores que, com frequência compromete o cumprimento das atividades que envolvem os DC, sendo alvo de discordância e descontentamento por parte das crianças.

Rockwell (1999) ao relatar experiências vividas no México com a educação básica, afirma que o aspecto formativo da escolarização inicia fora da escola, havendo influência do que é trabalhado lá, nas relações familiares. E sobre as tarefas, complementa afirmando que a ajuda nas tarefas escolares, em casa, difere do ensino das tarefas domésticas; e o processo escolar das crianças que deixam de frequentar a escola, por

assumir outros afazeres em casa ou outro trabalho, é afetado (ROCKWELL, 1999, p. 19-20).

Percebemos, nas diferentes respostas, que o conteúdo trabalhado é mencionado com frequência. E, para nós, ficou evidente que os sujeitos da pesquisa entendem que o conhecimento transmitido pela escola é diferente daquele que eles trazem das suas relações com o mundo e com as pessoas. Para Young (2007), as escolas precisam ajudar seus alunos a adquirir o *conhecimento poderoso*, deixando explícita a distinção entre conhecimento escolar e não escolar. Sobre esse aspecto, Rockwell (1999) complementa que na interação entre professor e alunos, os limites entre o conhecimento que é tratado na escola e o que eles possuem do cotidiano é estabelecido, sem negar o que cada um traz consigo, mas oportunizando que esse conhecimento seja confirmado ou colocado à prova, a partir do que a escola coloca como conhecimento válido.

Com as respostas dos questionários, foi possível fazer algumas análises: todos os sujeitos da pesquisa afirmaram que o foco dos DC é no conteúdo, assim como “sexta-feira não é dia de dever”. A explicitação, no PPP, da função dos DC e de como são trabalhados em cada escola, foi um dos aspectos que gerou dúvidas e discordâncias entre professoras e supervisoras. A relação família-escola é determinada, também, pela prática dos DC, momento em que os pais manifestaram que é possível “acompanhar o que os filhos estão aprendendo”. Já para as crianças, é um momento em que podem mostrar para o adulto (pais ou professores) que sabem e conseguem fazer sozinhos, pois se sentem julgados por tal atitude.

A escola, com seus tempos e atividades, com seu planejamento e diretrizes, muitas vezes distancia-se de seu objetivo geral – o desenvolvimento do aluno. Não consideramos errada a ideia dos pais acompanharem o desenvolvimento de seus filhos pelos DC, mas propomos uma ampliação desta ação, envolvendo-os em participação efetiva, seja construindo hipóteses sobre determinado tema, seja fazendo um relato do que observaram e pesquisaram juntos, seja construindo algo em família. É possível ressignificar essa relação, transformando o controle em coparticipação de um processo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ciências o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos: aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por certo tempo [...] (GATTI, 2007, p. 58).

A expressão *Considerações Finais* causa certo desconforto... Buscando responder por que, chega-se à ideia de que o assunto pesquisado e o resultado de nossas ações neste breve espaço de dois anos não são conclusivos, fechados, acabados. Conseguimos elaborar constatações e reflexões que ajudarão o campo educacional a pautar os DC de casa como um assunto a ser discutido no planejamento e nas reuniões pedagógicas, enquanto diretriz política de cada unidade de ensino.

Ao finalizar o texto, é ambíguo escrever que dois anos é um breve espaço de tempo, mas é esse sentimento que toma conta... Agora, percebe-se a maturidade da escrita, da análise, do cruzamento entre teoria e empiria, que no início do mestrado não era latente. Vêm à memória algumas aulas, nas quais Quinteiro (2011) insistia em afirmar que “o tempo da pesquisa não coincide ao tempo institucional”. Mas, chega-se ao final do tempo institucional, com a certeza de ter cumprido *meu (ou este)* dever de casa.

Com o objetivo principal de identificar a função dos deveres de casa no cotidiano escolar, este trabalho desenvolveu-se em um primeiro momento apenas como investigação bibliográfica, sendo que partilhamos do mesmo entendimento para os DC que foi apontado nos trabalhos de Paula (2000), Souza (2005), Fernandez (2006), Ferreira (2008), Soares (2011) e Andrade (2011).

Os trabalhos de Paula (2000), Ferreira (2008) e Soares (2011) foram importantes na nossa pesquisa bibliográfica por apresentarem, além de outras considerações sobre o tema, o resgate histórico em busca da origem dos DC, que vieram ao encontro do que já havíamos identificado na obra de Cambi (1999).

Podemos afirmar que a origem dos DC está pautada em três hipóteses: o Método Pedagógico dos Jesuítas, referindo-se aos exercícios de repetição em casa e às horas de estudo privadas; Comenius (1985), com os exercícios de repetição, às orientações em relação ao tempo e ao ensino das línguas (que deixam explícitas suas prescrições aos trabalhos escolares para realização em casa); e Herbart (2003), defensor do ensino expositivo. Nesse último, Herbart apresentou os *Passos Formais*, designando que o ensino expositivo deveria ser o caminho para todo o educando adquirir o conhecimento. Centrando no *método* (o aluno, realizando exercícios, aplica o que aprendeu) a contribuição que acreditamos ser significativa para a normalização dos DC, até os dias de hoje.

No mapeamento dos estudos acadêmicos, percebemos uma diversidade de significados e/ou funções atribuídas aos DC: continuação da aula, momento que envolve a família, como avaliação, como recurso pedagógico, uma maneira de reforçar o que foi trabalhado em aula e o mesmo utilizado nesta pesquisa – atividades pedagógicas elaboradas pelo professor para realização em horário opcional, fora do horário regular das aulas. A análise das afirmações registradas nesses trabalhos confirma nossa hipótese de que os DC são uma prática normalizada nas escolas, repetindo a maneira como eram conduzidas, desde o século XVI – repetição, continuação das aulas, exercícios cansativos que exigem a memorização, não trabalhando com o espírito investigativo, com a elaboração de hipóteses e com as múltiplas linguagens. Nos relatos, percebemos que os exercícios solicitados permanecem nos moldes de completar, copiar, responder...

Percebemos, em alguns resultados de pesquisas, que a qualificação do professor, em determinadas instituições, ainda está relacionada à quantidade de DC que ele passa para as crianças. Meirieu (1998) afirma que essa é uma tendência de julgamento por parte dos pais e, para ele, os DC são necessários, mas podem ser em menor quantidade, mais objetivos e acessíveis, que trabalhem a autonomia, responsabilidade e o sentido de organização.

Nos trabalhos acadêmicos, a prática dos DC envolveu três categorias: como um momento do cotidiano escolar, a

relação com a família e como um momento de possibilidades. Já afirmamos e concordamos que é um momento presente na vida escolar das crianças, mas o que buscamos é apresentar outros caminhos para a sua realização, que trabalhe com as múltiplas possibilidades de quem os fazem, buscando desenvolver habilidades que lhes sejam úteis na vida pessoal e escolar.

Os deveres de casa, juntamente com avaliação escolar, constituem-se em um dos momentos mais polêmicos entre pais e filhos. Se por um lado podem gerar desconforto, conflito e até bloqueios afetivos, por outro, é relatado pelos pais como um momento de acompanhamento do processo de escolarização do filho. Podemos supor que, no interior dos lares, na rotina diária, esse *acompanhar* nem sempre se dá de forma tranquila. Pode, como registrado nas respostas, tornar-se um momento de possibilidades. Nesse sentido, concordamos com Meirieu (1998, p. 23), quando sugere que os pais devem tentar mobilizar a criança, compreendendo-a nas suas dificuldades, mostrando-se receptivo em ajudar no como, o que e onde fazer, evitando ameaças e recordações do seu tempo de estudante.

Consideramos que os deveres de casa podem se constituir em atividades que façam sentido para as crianças, favorecendo a aprendizagem. Nessa perspectiva, os exercícios diferem dos que encontramos na pesquisa de Paula (2000) e Souza (2005) e dos exercícios de completar no caderno ou nos livros didáticos. Quando nos referimos a dar sentido, pensamos na aproximação da aprendizagem escolar com o que é solicitado no exercício, com a situação vivida no intervalo, com a notícia veiculada na mídia... Essa articulação entre o conteúdo escolar e a vida, possibilita a elaboração do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007).

Mesmo que as famílias acompanhem e/ou participem do momento dos deveres de casa, essa é uma responsabilidade de quem está intimamente implicado na construção do conhecimento – a criança. Ter o adulto como facilitador para esse momento é de grande importância; ajudando na organização do ambiente, do horário propício, do tempo necessário, da disposição do material diário e complementar.

Na pesquisa empírica, as respostas de supervisoras, professoras, pais e crianças não apresentaram dados tão diferentes dos que já identificamos nas produções acerca do tema. Entretanto, identificamos, em algumas unidades escolares, práticas pedagógicas coerentes entre gestão e docência, refletindo em famílias envolvidas e alunos interessados, buscando conhecimento. Lembramos que nossa amostra não nos permite, de forma alguma, generalizar uma concepção de prática. Mas nos cabe destacar o que os nossos dados revelaram.

A prática dos DC é comum nas dez escolas pesquisadas, havendo um consenso de que na sexta-feira “não adianta mandar dever” e que o “dever deve ser feito pelo aluno”. Não esteve presente a ideia do DC como um problema e sim, como algo que faz parte, está posto, o professor tem autonomia para decidir como utilizar, mas há orientação de sua prática por parte da supervisão. Ao que parece os DC estão presentes no currículo oculto das escolas, com ênfase no conteúdo. Então, ainda que não estejam no planejamento formal das escolas, os deveres foram incorporados no cotidiano escolar.

Meirieu afirma que:

Em educação não há milagres. [...] Educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação dos métodos, onde temos que renunciar em definitivo à procura de soluções universais (MEIRIEU, 1998, p. 88).

Nesse sentido, constatamos que a prática dos DC ainda se constitui como solução universal para complementar o que foi estudado em aula, não atendendo às especificidades individuais de cada criança e que a relação tempo/correção ainda é uma barreira a ser desconstruída nas escolas. Tal aspecto tem outro desdobramento: o julgamento das crianças e pais sobre o que o professor faz com o que é apresentado. Além de uma relação pedagógica, os deveres de casa podem suscitar

relações de vigilância e de coerção, dependendo da forma como são apresentados e retomados.

Segundo as respostas, os professores são unânimes em informar que os DC são importantes na formação do aluno, mas não explicitaram nenhuma ação individual, direcionada às particularidades de cada criança. Apontado como um momento de estudo, insistimos em que possa vir a sê-lo, desde que a criança já tenha descoberto de que maneira se faz isso, quais habilidades estão envolvidas e como proceder se aparecem dúvidas. O papel do professor é fundamental nesse processo de mediador do conhecimento, sabendo como proporcionar e divulgar os procedimentos pedagógicos, agindo como intérprete das regras e condutas valorizadas pela escola e sociedade (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 545).

Para Rockwell (1999, p. 56), os professores, ao se apropriarem de estruturas conceituais complexas no trabalho de temas aparentemente elementares, estariam mais seguros em relação ao conhecimento, o que resultaria numa melhor relação pedagógica com os alunos. Colaborar para que cada criança entenda como elabora suas atividades é um exercício fundamental na relação de aprendizagem, pautada no reconhecimento histórico-cultural de cada envolvido.

Considerando que o PPP deve ser um documento construído pela comunidade escolar, percebemos nas respostas dos questionários que, em relação aos DC, ainda há divergências, permanecendo ausentes do documento, na maioria das escolas. Nessa questão, dúvidas foram frequentes, ora por não se lembrar do PPP, ora por não ter lido na íntegra. Essa situação reflete o que encontramos em muitas escolas: profissionais envolvidos com a sua prática, com seu fazer pedagógico pautado na experiência e, em alguns casos, a situação de ACTs, com pouco ou nenhum envolvimento na construção da identidade daquela unidade escolar.

Nas respostas dos pais, observamos que o momento dos DC de seus filhos é também um momento de comparar como era com eles, enquanto estudantes. As categorias apresentaram uma ausência de crítica sobre o momento, limitando-se ao gostar ou não, fácil ou difícil, e a capacidade da criança fazer sozinha, percebendo-se a ênfase no

acompanhamento. Já as crianças, conseguiram expor os conteúdos trabalhados, comunicando o que aprendem com os DC. Observamos que elas têm facilidade em fazer referência ao tipo de exercício, disciplina e conteúdo, mas não elaboraram uma ideia ou conceito sobre nenhum tema citado. A relação fica na tríade “a professora deu em aula, passou os DC e tais exercícios ajudam no aprender”, sem qualificar o que foi aprendido e como isso está interferindo ou mudando a sua relação com os amigos, em casa, na rua... Pelas respostas, é possível perceber que as crianças gostam de escola e que os DC se constituem como um vínculo do que acontece naquele espaço para a vida fora dele.

Ao finalizar nossos estudos, é possível afirmar que os deveres de casa, seja como continuidade da aula, complementar ao trabalho ou como momento de fixação e hábito de estudo, estão presentes na educação brasileira com características parecidas às da época de sua provável origem. Reconhecido por supervisores e professores como importante na formação da criança/aluno, aceito e acompanhado pelos pais, é um momento que foi valorizado pelas crianças, por oportunizar o aprendizado, seja pela repetição ou pela possibilidade de estar com alguém mais experiente – irmão mais velho ou pais.

Finalizamos o trabalho. O assunto não se esgota e tecer considerações finais pensando em conclusão nos parece impossível. Trabalhamos com a ideia de que é preciso, na prática, dispensar mais tempo e estudo para os deveres de casa, incorporando-o à formação docente e problematizando com nossos colegas que atuam nas escolas. É possível pensar no tema como uma prática que oportunize a ampliação do que foi trabalhado na escola, incentivando à pesquisa, à criação, ao refazer a partir de outras possibilidades, considerando a criança como um ser que se constitui socialmente, estabelecendo relações, que é sujeito da sua história.

O trabalho proposto com os deveres de casa pode ser uma oportunidade de ampliação da capacidade da criança, ao mesmo tempo em que, se mal conduzido, pode desenvolver sentimento de incapacidade e resistência à aprendizagem. É necessário trabalhar com os deveres de casa de forma que fiquem explícitas, para todos os envolvidos no cotidiano

escolar, sua função e intencionalidade, tornando-se um meio de ampliar os momentos de estudos de cada criança, contribuindo para sua formação pessoal e estudantil. Pensar os deveres de casa, em sua função e abrangência, articulado com os objetivos escolares, constitui-se em um desafio para os professores, para a comunidade escolar... Para nós!

É difícil concluir... Para finalizar as considerações, registramos a resposta de uma criança ao ser questionada se aprendia com os DC:

Sim, é tipo que fica estudando. Aprende mais. Gosto de pesquisar... São mais de Ciências, aprendo coisas que não aprendi na aula. Tem que ter dever diferente todos os dias. É sempre a mesma coisa, mas também aprende (C 5, 8 anos, 3º ano).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARÇÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRADE, Priscila. *Procedimento para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para a tarefa escolar de crianças com TDAH*. 2011. 81 p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Londrina – PR. 2011.

ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e consequências de sua elaboração, em crianças da 1ª Série do 1º Grau*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1986.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marco C.; KUHLMANN, Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Miriam L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília. (Org.). *Dimensões e Horizontes da*

Educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EduFF, 2004, p. 107-125.

CARVALHO, Maria Eulina. *O dever de casa e as relações família-escola*. In: Reunião Anual da ANPed, 26, GT Sociologia da Educação, Poços de Caldas, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina; SERPA, Marta Helena Burity. *Dever de casa: visões de mães e professoras*. In: Reunião Anual da ANPed, 28, GT Sociologia da Educação, Caxambu, 2005.

CARVALHO, Marta M. C. *Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola*. In: FREITAS, Marcos C.; Kuhlmann, Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr.2006.

COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMÊNIO, Jan Amos. ; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto; organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores).

CUNHA, Luis Antonio; GOES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. *A produção escrita e reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos*. 2007. 300 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás – Goiás, 2007.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice B. et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-37.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. *Envolvimento Parental na Tarefa Escolar: um estudo realizado com adolescentes de classe média*. 2006. 92 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

_____. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.2128

FERREIRA, Helena Maria. *Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita*. 2008. 112 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

FREIRE, Madalena (org.). *Tarefa e a Construção do Conhecimento* – Série Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

_____. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Questões de Método nas Pesquisas em Educação. In: *A Construção da Pesquisa em*

Educação no Brasil. Brasília: Editora Liber, 2007. v. 1. (Série Pesquisa).

_____. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul./2001.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERBART, Johann; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores)

HUBERMAN, Michael. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Vida de Professores*. 2. ed. Portugal. Porto, 1995. P- 31-61

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MEIRIEU, Philippe. *Os trabalhos de Casa*. Lisboa: Ed. Presença, 1998.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 31, p. 83-104, jan./jun.2007.

MELLOWKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>> Acesso em: 29 maio 2013.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985, p. 125-135.

MORAES, Fernanda Bevilaqua Costa. *O dever de casa: uma análise das práticas educativas familiares*. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ. 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PAIVA, Clotilde Miranda. *O papel do dever de casa na construção do conhecimento: um estudo de caso na rede oficial de ensino no município de João Pessoa na Paraíba*. 2011, 118p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2011.

PAROLIN, Isabel. *Pais e Educadores – Quem tem tempo de educar?* Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

PAULA, Flávia Anastácio. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. 2000. 241p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PAULA, Francirene de Souza. *A relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares: um estudo sobre*

escola e cultura. 2004. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – CE. 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. *Encontros e aulas expositivas para a disciplina de Seminário de Pesquisa I*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2. sem./2011. Exposição oral.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zelia de B. F.; PRADO, Patricia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47. (Coleção educação contemporânea).

RATIO STUDIORUM. Método Pedagógico dos Jesuítas. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em: 23 maio 2013.

RAUEN, Fábio José. *Roteiros de Pesquisa*. Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.

RESENDE, Tânia de Freitas. *Dever de Casa: questões em torno de um consenso*. In: Reunião Anual da ANPed, 29, GT Sociologia da Educação: Caxambu, 2006.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar Del trabajo docente*. 3. ed. México, 1999.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. *A fabricação da anormalidade no cotidiano escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univali, Itajaí, 2003.

SAKAMITI, Iraci Barreto Cervato. *Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?* 2003. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2003.

SALVADOR, Ana Paula Viezzer. *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. 2007. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2007

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. A Filosofia na formação do educador. SP: Cortez, Atores Associados, 1983, p. 9-24.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* – 17. ed. ed.revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

_____. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. *EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, Brasília, 13, p.159-168, 2. sem. 1991.

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. *Aprendendo a ser aprendiz: novos modos de ser aluno na contemporaneidade*. 2011. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS. 2011.

SHUARE, Marta. *Palestra: A Teoria Cultural de Vygotsky e seus aspectos conceituais metodológicos*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, nov. 2011. Exposição oral.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte. *As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: instrumentalização ou autonomia*. 2000. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2000.

SILVA, Vera Lucia Gaspar; TEIVE, Gladys Mary Chizoni. Grupos Escolares: Criação mais feliz da república? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. *LINHAS*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 31-53, jan./jun. 2009.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

SOUZA, Angela Aparecida Ricardo. Os deveres para casa no processo ensino-aprendizagem. 2005. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara, UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 19-62.

VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro. Trad. Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visackis Macedo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 53-80, nov./2002.

_____. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso, com revisão técnica de Maria Inês Marcondes. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Análise de Conteúdo: Trabalhos Acadêmicos – CAPES – Identificação

	Área do Conhecimento	Campo de Pesquisa
Trabalhos Acadêmicos CAPES	Educação – 25 Educação Especial – 05 Psicologia – 11 Linguística – 03 Outros – 10 (Análise do Comportamento, Saúde Materno-Infantil, Teoria e Pesquisa do Comportamento, Matemática, Ciência da Computação, Aprendizagem e Desempenho Acadêmico, Interdisciplinar, Administração Educacional, Ensino-Aprendizagem e Ensino da Ciência e da Matemática.)	Ensino Fundamental – 34 Ensino Médio – 04 Docentes – 02 Famílias – 11 Alunos de curso extra de Inglês – 01 Pesquisa Bibliográfica – 02

Categoria/Subcategoria	Total
A- Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)	
A.1 – Sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença e com a orientação do professor.	08
A.2 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.	46

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)	A.1 – Sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença ou com a orientação do professor.	[...] levantar e estudar os fatores que possivelmente contribuem para o sucesso dessa escola [...]a ênfase dada aos estudos e à tarefa de casa "assistida"; (T11) As competências do aluno dizem respeito às relações entre saber, querer e poder, o sentido das tarefas escolares e a interdependência entre vida cotidiana e aprendizagem de conteúdos escolares (T16) A música [...] como fio condutor que perpassa todas as tarefas escolares. (T21) O resultado deste trabalho sugere um grande potencial a ser desenvolvido em relação à utilização da	08

<p>Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)</p>		<p>Realidade Virtual por crianças com TDAH na realização de seus deveres escolares. (T25)</p> <p>[...] o brincar vem sendo entendido pelas professoras como um recurso [...]</p> <p>uma forma lúdica para a aprendizagem faz tarefas escolares. [...] (T29)</p> <p>[...] ler está ligado a deveres escolares [...] (T41)</p> <p>[...] a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental significou a diminuição do espaço das brincadeiras para a realização sistemáticas de tarefas escolares [...] (T45)</p> <p>[...] conhecimento de leitura e escrita e as atividades que permitiam os aprendizes a desempenharem as suas tarefas escolares. [...]</p>	
---	--	---	--

		(T48)	
	<p>A.2 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.</p>	<p>[...] <i>lição, deveres, tarefas, para casa</i> - a continuidade da aula (para além do espaço/tempo escola), o uso do tempo, e as relações escola-família. (T01)</p> <p>Consideram-se tarefas escolares as atividades planejadas, elaboradas ou propostas pelos professores ou indicadas nas apostilas adotadas e realizadas em classe ou em casa pelos alunos, referindo-se a conteúdos escolares, objetivando a aprendizagem discente. (T02)</p> <p>O alvo da intervenção consistiu em ensinar novos repertórios de manejo na educação dos filhos [...] tarefas de casa, feedback,</p>	

		<p>role-playing e técnica de relaxamento. (T03)</p> <p>[...] verificar a medida de envolvimento dos pais com o processo de aprendizagem de seus filhos pré-adolescentes, avaliado através do seu aproveitamento escolar, [...]</p> <p>Realização das tarefas de casa [...]</p> <p>(T04)</p> <p>[...] a variável Dever de Casa emerge como uma das medidas capazes de promover a minimização da diferença de desempenho matemático entre meninos e meninas nas escolas secundárias brasileiras [...]</p> <p>(T05)</p> <p>[...] ajuda parental nos deveres de casa constitui uma forma de</p>	46
--	--	---	----

		<p> mobilização familiar em torno da escolaridade dos filhos. (T06) [...] Internet [...] também tem seu valor ao facilitar as tarefas da casa. [...] (T07) [...] Houve melhora no desempenho escolar total de todas as crianças e, segundo ao relato das mães, diminuição dos problemas no que diz respeito a conseguir fazer a lição de casa sem ajuda [...] (T8) Este material foi reunido a partir de textos escritos pelos alunos em sala de aula ou como lição de casa [...] (T09) [...], sobretudo o auxílio a professores e alunos no planejamento de dever de casa, para desenvolver a autonomia dos mesmos. [...] (T10) </p>	
--	--	---	--

		<p>As mães pesquisadas costumam acompanhar a vida escolar dos filhos, olham os cadernos diariamente, perguntam como foi o dia na escola e auxiliam nas tarefas escolares. [...] (T12)</p> <p>Foram três os rituais estudados: a correção da tarefa escolar, a hora de fazer a tarefa de classe e a hora de fazer a tarefa de casa, pois são eles os momentos que dão sentido à escola, segundo os envolvidos nestas atividades. (T13)</p> <p>[...] encontradas as seguintes variáveis que afetam positivamente o desempenho em português: (a) o quanto que a idade dos alunos está próxima à ideal para a série;</p>	
--	--	--	--

		<p>(b) a frequência com que o estudante faz seu dever de casa e</p> <p>(c) se o estudante não trabalha [...]</p> <p>(T14)</p> <p>[...] algumas variáveis ainda continuarem bastante importantes como fazer lição de casa. (T15)</p> <p>Os pais receberam orientação de como participar do projeto, ajudando os filhos nas tarefas de casa [...]</p> <p>(T17)</p> <p>[...] verificou-se que sete variáveis do nível dos alunos afetam o desempenho escolar (atraso escolar, autoestima, relação da família do aluno com a escola, gosto pelo estudo, recursos culturais, aluno faz dever de casa e aluno trabalha). (T18)</p> <p>[...] a necessidade de afirmação de</p>	
--	--	---	--

		<p>um diálogo franco e objetivo entre a família e a escola, especialmente nas questões relacionadas aos deveres de casa [...] (T19)</p> <p>[...] tarefa escolar é um elemento constituinte da dinâmica das atividades escolares e do processo ensino-aprendizagem [...]</p> <p>Pais e filhos concordam com o fato de que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades apontadas. [...] (T20)</p> <p>[...]</p> <p>problematizar alguns aspectos concernentes às práticas educativas desenvolvidas pelas famílias no apoio ao dever de casa dos filhos. [...]</p> <p>o dever de</p>	
--	--	--	--

		<p>casa entre suas práticas, apesar de, nas relações familiares, sua realização, em alguns casos, provocar conflitos [...] (T22)</p> <p>[...] instrumentos utilizados foram: TDE – Teste de Desempenho Escolar; Formulário para Investigação de Dificuldades na Lição de Casa [...] (T23)</p> <p>[...] foram utilizadas as seguintes estratégias [...] solução de problemas, tarefas de casa, entre outros. (T24)</p> <p>[...] identificar as relações existentes entre as seguintes variáveis: [...] envolvimento dos pais nas tarefas escolares de seus filhos [...] (T26)</p> <p>[...] explicar os processos de produção escrita por meio da</p>	
--	--	---	--

		<p>análise de textos produzidos como tarefas escolares, buscando uma compreensão das modificações aplicadas pelo estudante no trabalho de reescrita. (T27)</p> <p>[...] verificar como se processa a relação família X escola, tanto frente às tarefas quanto a outras situações [...] instrumento de ligação contínua entre as duas instituições [...] (T28)</p> <p>[...] aparecem participações dos pais na vida escolar dos filhos, dados que estão atrelados ao calendário escolar, tarefas de casa [...] (T30)</p> <p>[...] por uma suposta culpabilização da família que não ajudaria o aluno nas tarefas escolares em casa [...] (T31)</p>	
--	--	---	--

		<p>[...] apresenta uma breve discussão acerca do estado da arte sobre a lição de casa [...] (T32)</p> <p>[...] este grupo de alunos que esta em casa pela parte da manhã pratica mais esportes e 70% deles fazem sempre os temas de casa [...] (T33)</p> <p>[...] os pais que possuem alto envolvimento com seus filhos podem se comportar de maneira desejada na ajuda às tarefas escolares [...] (T34)</p> <p>Houve associação significativa entre a alfabetização e a realização dos deveres de casa [...] (T35)</p> <p>[...] proposição de tarefas de casa referente a temas abordados [...] (T36)</p> <p>[...] elementos que definem suas novas obrigações – como a lição de</p>	
--	--	---	--

		<p> casa, as tarefas de escrita [...] (T37) [...] coletor de textos organizados na forma “copiar-colar”, tão facilitada pelos recursos utilizados como apoio às tarefas escolares. (T38) [...] supernado o entendimento de ‘participação’ parental como acompanhamento das tarefas de casa e presença em reuniões de pais e mestres. (T39) As concepções dos familiares estavam pautadas em informações fornecidas pela escola sobre a aprendizagem e sobre o comportamento de “suas” crianças, a realização de tarefas em casa, a organização dos materiais escolares [...] (T40) Isso sugere que os </p>	
--	--	--	--

		<p>pais que acompanham mais os seus filhos na escola, seja supervisionando as tarefas escolares [...] (T42)</p> <p>O tema de casa se mostrou mais uma atividade sem conotação desafiadora [...] (T43)</p> <p>A tarefa de casa tem sido objeto de vários estudos, pelo seu papel tanto no desempenho acadêmico quanto como ferramenta de comunicação entre a escola e as famílias [...] (T44)</p> <p>[...] as mães se engajam significativamente mais do que o pai [...] cuidados básicos, evocações e tarefas de casa [...] (T46)</p> <p>[...] as concepções e as práticas, concernentes a elaboração e</p>	
--	--	---	--

		<p>prescrição do dever de casa [...] (T47)</p> <p>[...] o papel ocupado pelos dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens [...] (T 49)</p> <p>A análise pelo método CHAID destaca que as variáveis [...] repetência e fazer dever de casa se relacionam estatisticamente com a proficiência média em Ciências. (T50)</p> <p>[...] identificar as relações entre os perfis motivacionais de alunos adolescentes para a realização das tarefas escolares de matemática [...] (T51)</p> <p>[...] e das rotinas de verificação de tarefas de casa [...] (T52)</p> <p>[...] se encontra o cumprimento de atividades</p>	
--	--	---	--

		acadêmicas requeridas pela escola e, dentre elas, a realização de tarefas escolares [...] (T53) [...] percebem que as práticas avaliativas compreendem aspectos formais (provas, tarefas de casa, atividade em sala de aula) e informais [...] (T54)	
--	--	--	--

Análise de Conteúdo

Trabalhos Acadêmicos BDTD – Identificação

	Área do Conhecimento	Campo de Pesquisa
Trabalhos Acadêmicos BDTD	Educação – 08 Educação e Cultura – 01 Educação Especial – 01 Educação em Ciência – 01 Psicologia – 03 Outros – 05 (Epidemiologia, Ciências do Movimento Humano, Engenharia Elétrica, Saúde Coletiva e Ensino de Química.)	Ensino Fundamental – 14 Ensino Médio – 04 Telecurso 2000 – 01

Categoria/Subcategoria	Total
A- Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)	
A.1 – Sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença e com a orientação do professor.	14
A.2 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.	05

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)	A.1 – Sinônimo de atividade realizada em sala de aula, na presença ou com a orientação do professor.	[...] posturas frente a algumas tarefas escolares cotidianas [...] (T02) Em nenhum momento as crianças consideraram as atividades como tarefas escolares. (T05) [...] o progresso no desempenho e satisfação pessoal, quando realizam as tarefas escolares [...] (T06) [...] Constata-se nas lâminas [...]9 (das tarefas escolares, p=0,019), [...]	14

<p>Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)</p>		<p>(T07) [...] repreendidos pelos professores porque não conseguiam desenvolver suas tarefas escolares [...]</p> <p>(T08) As tarefas escolares foram aquelas dadas pela professora e os jogos [...]</p> <p>(T09) [...] se incluir, ao longo do Ensino Fundamental, tarefas escolares voltadas para o desenvolvimento do processo [...]</p> <p>(T11) [...] empenho na realização das tarefas escolares [...]</p> <p>(T12) [...] usuários de recurso de tecnologia assistida em tarefas escolares de escrita e comunicação [...]</p> <p>(T13) As escolas estão</p>	
---	--	--	--

		<p>recebendo computadores [...] entender que estas ferramentas tendem ao auxílio das tarefas escolares [...] (T14)</p> <p>Os estudantes mencionaram utilizar a estratégia de pedir ajuda, seja para a realização de tarefas escolares, como para atividades cotidianas. (T15)</p> <p>[...] a necessidade de incluírem-se ao longo do Ensino Fundamental, tarefas escolares que tenham em vista competências conceituais [...] (T16)</p> <p>[...] como maior empenho e engajamento nas tarefas escolares [...] (T18)</p> <p>[...] a autoeficácia</p>	
--	--	---	--

		pode se relacionar ao esforço dos estudantes para realizarem tarefas escolares [...] (T19)	
	A.2 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.	[...] as variáveis idade [...] receber ajuda nas tarefas escolares, horas de estudo diário [...] (T01) [...] entender que os deveres são tarefas extraclasse ou atividades complementares que os professores mandam da escola para os alunos executarem em casa[...] (T03) [...] a pesquisa está presente em nosso dia a dia, sempre que buscamos uma resposta a uma dúvida que temos, e não apenas na escola, como “tarefa de casa” [...]	05

		<p>(T04) [...] o aluno teve como tarefa de casa repassar a informação da aula e do folheto ao familiar responsável por ele na escola.</p> <p>(T10) [...] se dedicam mais às tarefas escolares propostas para casa [...] (T17)</p>	
--	--	---	--

APÊNDICE B - Análise de Conteúdo: Trabalhos Acadêmicos/Amostra –Identificação

	Área do Conhecimento	Campo de Pesquisa	Região de desenvolvimento do trabalho
Trabalhos Acadêmicos Amostra	Educação – 07 Educação e Cultura – 01 Psicologia – 02 Linguística – 02	Ensino Fundamental – 06 Ensino Médio – 01 Família – 03 Professores – 01 Manuais Didáticos e Revista Nova Escola – 01	Norte – 01 Nordeste – 02 Centro-Oeste – 03 Sudeste – 03 Sul – 03

Categoria/Subcategoria	Total
A- Significado e/ou função atribuídos aos Deveres de Casa (ou expressões sinônimas)	
A.1 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.	07
B- Pressupostos Teóricos	
B.1 – Sociologia da Educação, Pedagogia e outros.	01
B.2 – Teoria Crítica. Dialética.	01
B.3 – Abordagem sociocultural	01
B.4 – Abordagem Bioecológica	01
B.5 – Teoria do Dialogismo	01
B.6 – Interacionismo	01
B. 7 – Estudos Culturais	01
B. 8 – Avaliação Formativa	01
C- Metodologia	
C.1 – Pesquisa Qualitativa	11
D- Análise dos dados	

D.1 – Mapeamento conforme a categoria.	01
D.2 – Relação da escola com a sociedade.	01
D.3 – Análise de Conteúdo	01
D.4 – Paradigma Indiciário	01
D.5 – Análise das escritas infantis.	01
D.6 – Eixos temáticos	01
D.7 – Descritiva	01
E- Escola	
E.1 – Funcionamento	04
E.2 – A imagem passada pelos Manuais Didáticos.	01
E.3 – Função	07
E.4 – Espaço	02
E.5 – Papel	03
E.6 – Objetivo	02
F- Professor	
F.1 – Prescrições sobre os deveres de casa.	01
F.2 – Ação docente: constatações, inquietações e desafios.	14
F.3 – Obrigações	01
G- Conteúdos	
G.1 – Determinado	01
G.2 – Padronização	03
G.3 – Possibilita o aprender.	02
H- Conclusões envolvendo a prática dos DC	
H.1 – Os DC constituem um dos momentos do cotidiano escolar.	05
H.2 – Relação com a família.	05
H.3 – Momento de Possibilidades	05

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	A.1 – Toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os	[...] a primeira pista em Imídeo NÉRICE. Em 1961, ele trata da <i>tarefa</i> como um prolongamento da aula, “como um	

	<p>alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola.</p>	<p>verdadeiro fermento intelectual”,[...] “Por que existe hoje um certo “consenso” na escola de que <i>tarefas de casa</i> existe, é necessária e deve continuar existindo? (T01) [...] Responder a tarefa de casa é um fenômeno que, via de regra, está ligado diretamente ao acompanhamento escolar dos filhos pelos pais. [...] Para a professora, o momento da correção das tarefas de casa é a hora de saber se foi ou não perdido o seu trabalho de sala de aula, enquanto que para a criança é a avaliação do que ela é em casa. (T13) [...]Libâneo (1992) [...] adverte ainda que, estas lições precisam estar</p>	08
--	---	--	----

		<p>relacionadas aos objetivos da aula para fins de se tornar eficiente e que elas constituem uma modalidade de aula independente. [...] em Mattos (1971), merecem destaque as recomendações, justificativas e prescrições sobre deveres de casa, aparecendo ora como parte da aula, ora como continuidade desta. [...] a tarefa escolar, também intitulada “<i>para casa</i>”, “<i>dever de casa</i>” ou “<i>lição de casa</i>” é considerada como um recurso pedagógico constituinte do processo de ensino-aprendizagem, essencial para o sucesso escolar. Dentre as atribuições às quais está relacionada, podem ser citadas</p>	
--	--	--	--

		<p>aquelas que possibilitam a fixação, o reforço e a retenção do conteúdo. [...]</p> <p>Libâneo (1992) ressalta os benefícios da tarefa escolar, considerando-a como recurso didático útil à aprendizagem. Para justificar sua afirmativa, o autor sugere que esta atividade tem uma função social dupla, pois representa um indicador do desenvolvimento acadêmico do aluno, bem como, do trabalho realizado pelo professor em sala de aula. (T20)</p> <p>[...] o exercício de produção textual ocorre semanalmente. Essas atividades são realizadas em casa [...] (T27)</p> <p>Nas atividades de lição de casa, a produção de escritos se dá fora</p>	
--	--	---	--

		<p>do espaço escolar. O que parece mais problemático é a questão recorrente da concepção da <i>lição de casa</i> como <i>reforço de um conteúdo já ensinado</i>. [...] A função da lição de casa é consensual: é reforço do conteúdo ensinado na escola. [...] (T32)</p> <p>[...] a prática de enviar tarefas escolares para serem feitas fora do período de aula. [...] toda e qualquer atividade encaminhada pela escola para ser realizada fora do horário de aula [...] (T49)</p> <p>A definição usualmente adotada para tarefa escolar é a proposta por Cooper (1989) que a descreve como “atividade designada pelos professores que os estudantes</p>	
--	--	---	--

		<p>realizem durante o período fora da escola”. [...] levar atividades escolares para serem realizadas em casa estende características do ambiente acadêmico para o familiar [...] (T53) [...] as atividades extraclasses – são as que, ligadas ou não às disciplinas curriculares, procuram conferir mais autenticidade às atividades escolares e ocorrem fora da sala de aula (NÉRICI, 1967, p.10). [...] A prática da lição de casa proporciona uma vinculação afetiva entre pais e filhos [...] em que os laços afetivos podem se fortalecer. [...] Todo professor, de qualquer disciplina, usa esse recurso como forma de fixação de conteúdos</p>	
--	--	--	--

		ministrados e também para avaliar o desempenho do aluno fora da sala de aula. (T3B)	
CATEGORIA - B	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Pressupostos Teóricos	B.1 – Sociologia da Educação, Pedagogia e outros.	[...] fui informada pelas leituras de Mariano Enguita, E.Thompson, Norbert Elias, Letícia Canedo, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho, dentre outros. (T01)	01
	B.2 – Teoria Crítica. Dialética.	[...] as ideias de Giroux (1986) sobre o currículo oculto escolar, de Vygotsky (1991) a respeito da atividade mediadora da escola no processo de aprendizagem, de Charlot (2000), sobre a relação com o saber e de Benjamin (1989), relativas à crítica da cultura. (T13)	01
	B.3 – Abordagem	[...] fundamentados na	

	sociocultural.	abordagem sociocultural, podem ser relevantes para a discussão que se pretende fazer, entendendo que essa abordagem não se constitui uma teoria, mas um conjunto de contribuições de autores, conceitos e modelos diversos (RIBAS; MOURA JÚNIOR, 2003). (T20)	01
	B.4 – Abordagem Bioecológica	Dentre os referenciais utilizados Neste trabalho, serão destacados, o modelo bioecológico de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999) e a noção de nicho de desenvolvimento e o conceito de etnoteorias parentais elaborada por Harkness e Super (1992, 1994). (T20)	01
	B.5 – Teoria do Dialogismo	Esta pesquisa embasou-se na	

	teoria do dialogismo, segundo Bakhtin (1995 e 2000), e outros estudiosos que tomaram a escrita, o discurso e a linguística textual como foco de suas indagações, tais como: Beaugrande (1997 e 2004), Beaugrande e Dressler (1986), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Koch (1987, 2003, 2004). (T27)	01
B.6 – Interacionismo	[...] proposto por Cláudia de Lemos (a partir de 1992) e assumido e desenvolvido por Maria Francisca Lier-DeVitto [...] Mota (1995), Borges (2006) e Bosco (2002-2005). (T32)	01
B.7 – Estudos Culturais	[...] conduzir a pesquisa na linha dos Estudos Culturais em Educação [...] Costa; Silveira ;	01

		Sommer (2003) [...] Silva (2002) [...] Álvarez-Uría; Varela (1992) [...] (T43)	
	B.8 – Avaliação formativa	Independentemente e da modalidade, dos sujeitos envolvidos ou do âmbito que abrange, a ideia de um processo avaliativo comprometido com propósitos <i>formativos</i> voltados à igualdade de oportunidades, tanto de acesso quanto de êxito na construção das aprendizagens, foi a concepção avaliativa que subsidiou as análises das informações coletadas no estudo. (T49)	01
CATEGORIA - C	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	C. 1 – Pesquisa Qualitativa	[...] uma investigação bibliográfica buscando garimpar, “labirintar”, tecer	

		<p>elementos para uma arqueologia desses discursos prescritivos [...] (T01) [...] foi o estudo dos rituais escolares [...] que permitiu a análise do corpus (dos dados coletados) [...]</p> <p>caracterizando como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. (T13)</p> <p>A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase na utilização do grupo focal. (T20)</p> <p>[...] o <i>enfoque qualitativo</i> é o mais indicado [...] se caracteriza como <i>Observação Participante</i>, segundo Johnstone (2000), pois se dedica a investigar, em acompanhamento próximo, o processo de</p>	11
--	--	---	----

		<p>escrita e reescrita em tarefas escolares produzidas no decorrer de 2004 [...] (T27)</p> <p>[...] são evidenciados os fundamentos do interacionismo, que embasam a reflexão [...] enfrentamento dos erros, efeitos do significativo, criança/ língua/escrita dentre outros. (T32)</p> <p>Apresento [...] seis episódios de escritas infantis produzidas em ambiente extraescolar (como <i>lição de casa</i>), buscando destacar o que eles trazem de enigmático. (T32)</p> <p>[...] utilizei como instrumento de pesquisa entrevista, questões narrativas e Diário de Campo. (T43)</p> <p>A abordagem</p>	
--	--	---	--

		<p>qualitativa foi utilizada para analisar os dados levantados no processo investigativo realizado por meio de análise documental; realização de observação, grupo focal e entrevistas, e aplicação de questionários. (T49)</p> <p>[...] esse foi um estudo de caso do tipo etnográfico [...] (T49)</p> <p>[...] se tratou de um estudo exploratório sobre comportamentos das crianças e de seus pais [...] característica dos participantes [...] entrevista [...] protocolo de registro do comportamento das crianças [...] protocolo de registro das habilidades sociais educativas [...] atividades escolares para as</p>	
--	--	---	--

		crianças[...] (T53) [...] uma pesquisa de campo tornou o trabalho mais confiável, pois são depoimentos documentados de pessoas que vivenciam o fato [...] desenvolveu-se um estudo de campo com base nos dados coletados e na análise descritiva acerca do tema [...] instrumento em forma de questionário. (T3B)	
CATEGORIA – D	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Análise dos dados	D. 1 – Mapeamento conforme a categoria	[...] indico, mapeio e organizo as prescrições expressas nos Manuais de Didática e na revista Nova Escola, indiciada pelas palavras lição, tarefa, dever, para casa. [...] (T01)	01
	D. 2 – Relação da escola com a sociedade.	[...] fazer a análise da vida escolar sem perder de vista a relação	01

		entre os macro e microfenômenos da sociedade que lhe atravessa. [...] (T13)	
	D.3 – Análise de Conteúdo	O material coletado foi realizado com base na análise de conteúdo, que consiste numa análise interpretativa dos relatos dos participantes. (T20)	01
	D.4 – Paradigma Indiciário	[...] partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), por isso certos traços singulares foram tomados como indícios que nos permitiram levantar hipóteses a serem investigadas com rigor científico. (T27)	01
	D.5 – Análise das escritas infantis	[...] a relação da criança com a linguagem (nos modalidades oral ou escrita) nas atividades de lição de casa [...] (T32)	01

	D.6 – Eixos Temáticos	[...] condensar as recorrências [...] O Aprendiz Escolar da Infância e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Os Saberes Escolares e o Currículo Cultural e O Aprendiz da Infância, O Currículo Cultural e as Tecnologias da Informação e Comunicação. (T43)	01
	D.7 – Descritiva	As perguntas foram analisadas por meio de balizamento de dados. A análise foi descritiva [...] (T3B)	01
CATEGORIA – E	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Escola	E.1 – Funcionamento	[...] Enguita (1989 p.175) afirma que a disciplina, pela ordem e a ocupação do tempo mantendo os alunos ocupados, é a	04

	<p>obsessão da escola. (T01)</p> <p>A escola tem e deve considerar o mundo (ou submundo) que acontece fora de seu contexto. (T20)</p> <p>A escola incentiva o desenvolvimento de habilidades na língua materna por causa do peso dado a essa disciplina no vestibular. (T27)</p> <p>[...] tem uma organização hierárquica com horários fixos, lugares determinados e expectativas padronizadas de comportamento do aluno. (T53)</p>	
E.2 – A imagem passada pelos Manuais Didáticos.	<p>[...] pouco se trata da escola real, cotidiana, da escola vivida pelas pessoas que lá trabalham, e seus problemas. Trata-se, na maioria das vezes, de ficção de uma escola, [...] (T01)</p>	01

	<p>E.3 – Função</p> <p>[...] a escola é tomada aqui como um espaço de cultura no qual são produzidas subjetividades particulares vinculadas à ordem social dominante [...] (T13)</p> <p>[...] a escola assumiu a tarefa de tornar plausível todas as demandas da modernidade. (T13)</p> <p>A ideia de que tanto a escola como a família são importantes instituições que socializam e educam as crianças tem sido fomentada no seio das teorias sociológicas, educacionais e naquelas ligadas às questões que tratam acerca do desenvolvimento. (T20)</p> <p>[...] à escola cabe a missão de ensinar a ler e a escrever. (T27)</p>	07
--	--	----

		<p>A escola tem [...] privilegiado a sincera “vontade de ensinar” e, apesar de muitos esforços e das incidências metodológicas alternativas não tem contemplado “a misteriosa interferência da subjetividade nesse processo” [...] (T32)</p> <p>Sendo a escola o fórum privilegiado de acesso ao saber sistematizado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global dos sujeitos [...] (T49)</p> <p>A necessidade de “escolas reflexivas” ao invés do “professor reflexivo” advém da forte influência que o meio social exerce sobre a escola “impondo” funções didáticas e avaliativas dificilmente superáveis de</p>	
--	--	---	--

		maneira individualizada [...] (T49)	
	E.4 – Espaço	[...] a escola é um espaço diferente da família, constituída por atividades que a caracteriza diferente dos outros lugares, nos quais as crianças também aprendem a ser. (T13) [...] A escola como lugar capaz de [...] nos lançar num estágio de vida mais evoluído [...] (VEIGA-NETO, 2003) (T43).	02
	E.5 – Papel	Produzir um texto não é fácil, mas há caminhos para se atingir uma competência e esse é o papel da escola. (T27) [...] o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada (VEIGA-NETO, 2003) (T43).	03

		A escola, como instituição, deve cumprir o seu papel de inseminadora da diversidade cultural e da pluralidade individual [...] (T3B)	
	E.6 – Objetivo	Desde sua emergência, a escola veio com esse objetivo de educar o educável, de ensinar o educando. [...] (T43) [...] Mas a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejada, a escola é formativa. (T49)	02
CATEGORIA – F	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Professor	F.1 - Prescrições sobre os deveres de casa.	[...] o que foi e é dito aos professores teve mudanças e permanências. [...] nota-se uma permanência, a prescrição a	01

		respeito das tarefas, ora justificando a sua existência como um valor pedagógico, ora como um desvalor. (T01)	
	F.2 – Ação docente: constatações, inquietações e desafios.	Os/as professores/as vivem um currículo prescrito, mas não apenas esse. Também trabalham apesar dele e para além do mesmo. Às vezes aceitam, às vezes resistem, às vezes transgridem; o trabalho docente não é só o trabalho prescrito. Professores/as exercem seu trabalho docente na complexidade de muitas tramas, de muitos poderes. (T01) [...] reflexões que os professores podem fazer com o seu trabalho, e da autoria/não alienação que estabelecem com	14

		<p>o mesmo. (T01)</p> <p>A professora precisa estar atenta, sobretudo, aos resultados do seu trabalho, os quais só ganham sentido em sua vinculação com as atividades do aluno [...] (T13)</p> <p>[...] vejo um adulto que parece ter se esquecido de ser criança e até de ser mulher [...] (T13)</p> <p>Além das dificuldades inerentes à profissão, sobralhe a angústia de tentar conseguir um ensino/aprendizagem eficaz e eficiente da produção de um texto. [...] (T27)</p> <p>O professor tem a responsabilidade de ensinar o estudante a trabalhar com a linguagem como se fizesse um tecido a partir de linhas diversas. (T27)</p>	
--	--	--	--

		<p>[...] o educador/professor está sempre na posição incômoda de ser um “ser em falta”, porque há sempre um saber que ele não detém ou controla [...]</p> <p>(T32)</p> <p>O professor deveria poder sustentar-se numa posição interrogante, ou seja, afetado pelas exigências imprevisíveis de cada situação escolar e de cada aluno. (T32)</p> <p>Ser um professor da contemporaneidade é, entre outros, (re) aprender a ser docente em meio a eles. (T43)</p> <p>Esteban (2002, p. 99) também adverte quanto à relevância da “atuação docente no processo de avaliação, pois são os professores e professoras que a realizam, sendo o resultado desse</p>	
--	--	---	--

		<p>processo determinante do sucesso ou fracasso escolar dos alunos e alunas”. [...]</p> <p>(T49)</p> <p>[...] professores que compreendem sua condição de auxiliar os estudantes [...]</p> <p>(T49)</p> <p>[...] conheçam a clientela com a qual estão trabalhando, a fim de elaborar aulas condizentes com a realidade dessas crianças. (T3B)</p> <p>É fundamental que o professor detecte os erros recorrentes nas tarefas de casa e busque neles a resposta para as dificuldades dos alunos. (T3B)</p> <p>O professor precisa desenvolver eficientemente a personalidade do aluno. [...] precisa construir uma ponte entre as informações que</p>	
--	--	--	--

		transmite e o cotidiano dos alunos. [...] (T3B)	
	F.3 – Obrigações	Entende-se que são os professores que têm a obrigação de desenvolver holisticamente seus educandos, orientando-os para que se tornem verdadeiros estudantes e indivíduo em constante busca pelo conhecimento e possibilitando-lhes uma educação que oferece acesso a instrumentos que irão auxiliar no seu desenvolvimento cultural e social. (T3B)	01
CATEGORIA – G	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Conteúdo/Currículo	G. 1 - Determinado	[...] o currículo prescrito e/ou o discurso prescritivo expresso nos Manuais e na	01

		revista Nova Escola estão revestido de um poder que investe legitimidade a determinado “modus” de escolarizar. (T01)	
	G.2 – Padronização	[...] a escola toma o comportamento e a fala dessas crianças como matérias a serem corrigidas, transformando-as numa extensão dos conteúdos escolares. (T13) Segundo Freitas (2003, p. 29) a falta de sentido dos conteúdos escolares pelos alunos reside no aparecimento da atual forma escolar separada da vida, ou seja, dos saberes que possuem aplicabilidade prática e imediata. [...] (T49) [...] imposição do sistema escolar que exigiram dela cumprimento de um currículo muitas vezes	03

		denso e extenso podem ser apontados como fatores que provavelmente constituíram entraves ao desenvolvimento do projeto de forma articulada aos demais conteúdos [...] (T49)	
	G.3 - Possibilita o aprender	[...] entendemos acerca do currículo, não sendo apenas como a sistematização dos conteúdos e objetivos propostos na listagem de conteúdos, mas como sendo aquilo que ensina, aquilo com o qual é possível aprender [...] (T43). O aprendizado, os conteúdos escolares, por vezes, fazem com que os conteúdos do currículo cultural adquiram significado para os alunos. (T43).	02

CATEGORIA – H	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Conclusões envolvendo os DC	H.1 – Os DC constituem um dos momentos do cotidiano escolar.	[...] por mais que a sociedade e a escola tenham se modificado, nota-se uma permanência, a prescrição a respeito das tarefas [...] (T01) [...] mais me impressionou foi a uniformidade das prescrições em mais de meio século de Manuais Didáticos e a continuidade das justificativas [...] (T01) [...] É em torno das tarefas que aparece organizada a vida diária da escola [...] (T13) O tema de casa se mostrou, na maioria dos casos, mais uma tarefa sem conotação desafiadora, nem tampouco o	05

		centro de seus afazeres extracurriculares. [...] (T43) [...] deveres de casa integra parte das ações do processo de escolarização que costuma ser naturalmente aceitas por grande parcela da comunidade escolar com base em crenças dificilmente averiguadas e que, por isso, acabam sendo legitimados [...] (T49)	
	H.2 – Relação com a família.	[...] tarefa escolar tem sido discutida dentro do sistema de ensino, mas tem implicações dentro de outros sistemas, como o familiar, mais particularmente, o aqui enfocado. (T20) A tarefa escolar manifestou-se nos discursos tanto de pais quanto de adolescentes como uma questão de	05

		<p>conflito. (T20)</p> <p>Pais [...] acreditam que a tarefa escolar realizada em casa é um critério que fará diferença no processo de aprendizagem e consequentemente desempenho acadêmico das crianças. (T53)</p> <p>É comum encontrar casos de pais que usam de violência contra os filhos porque querem que eles sejam assíduos com os deveres de casa, uma vez que a escola lhes cobra a responsabilidade. (T3B)</p> <p>[...] pode-se perceber a preocupação dos professores para com a participação dos pais em relação às tarefas de casa</p> <p>[...] Essa participação não poderia ficar somente na esfera da ajuda [...] mas</p>	
--	--	---	--

		também no que se refere aos hábitos de estudo. (T3B)	
	H.3 – Momento de possibilidades	<p>[...] Os deveres vão criando sentido no conjunto das relações que a professora e os seus alunos, no contexto da escola e das relações com a família, forem sendo produzidas. [...] (T01)</p> <p>[...] De fato, a <i>lição de casa</i> [...] deve ser vista como uma possibilidade de engendramento de articulações significantes da criança na escrita e de efeitos estruturantes. [...] (T32)</p> <p>[...] como extensão da escola e do ensino que nela é ministrado, o dever de casa, caso fosse discutido e avaliado por todos os segmentos relacionados ao</p>	05

		<p>contexto escolar, teria ampliadas chances de favorecer a aprendizagem dos alunos de forma equânime e, portanto, justa. (T49)</p> <p>Os educadores, pais e educandos [...] têm consciência de que as lições de casa trazem benefícios ao bom andamento do processo de ensino, colaborando no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. (T3B)</p> <p>Ensinar o aluno a organizar-se com seus compromissos, ter maior responsabilidade pelos afazeres escolares e principalmente pelo seu próprio desenvolvimento intelectual são objetivos primordiais das tarefas de casa</p>	
--	--	--	--

		[...] (T3B)	
--	--	-------------	--

**APÊNDICE C - Análise de Conteúdo: Gestão-
Caracterização**

Escola	Função	Setor/série de atuação	Anos de docência na escola pública	Escolaridade
1	Supervisora Escolar	Gestão	15 anos	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica
2	Diretora	Gestão	Não Informou	Especialização
3	Supervisora Escolar	Gestão	10 anos	Especialização – Educação
4	Supervisora Escolar	Gestão	17 anos	Especialização – Gestão Escolar
5	Supervisora Escolar	Equipe Pedagógica	21 anos	Especialização – Supervisão Escolar
6	Supervisora Escolar	Gestão	13 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
7	Supervisora Escolar	Gestão	11 anos	Mestrado – Educação
8	Supervisora Escolar	Gestão	8 anos	Especialização – Educação Infantil e Séries Iniciais
9	Supervisora dos Anos Iniciais	Gestão	12 anos	Superior Completo
10	Supervisora Escolar	Gestão	29 anos	Especialização – Supervisão

				Escolar
--	--	--	--	---------

Categorias/Subcategorias	Total
A – Prática dos Deveres de Casa na escola em que trabalha	
A.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	08
A.2 – Relação família-escola	01
A.3 – Atitudes	01
B – Projeto Político Pedagógico da escola contempla os Deveres de Casa	
B.1 – Sim	05
B.2 – Não	05
C – Periodicidade da prática dos deveres de casa, na escola em que atua	
C.1 – Todos os dias	02
C.2 – De acordo com o professor ou planejamento	04
C.3 – Quatro vezes na semana	03
C.4 – Duas a quatro vezes na semana	01
D – Importância dos Deveres de Casa na formação do aluno	
D.1 – Conteúdo Escolar	07
D.2 – Relação família-escola	03
D.3 – Atitudes	04

Análise de Conteúdo - Unidade de Análise – Categorias De Análise

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	A.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	São diversificados. Assuntos trabalhados em aula. (G1) São repassados	

<p>Prática dos Deveres de Casa na escola em que trabalha.</p>		<p>atividades para fixação de conteúdos. (G2) [...] Solicita-se aos professores que seja algo já estudado em sala e que não ocupe muito tempo da criança. [...] (G3) [...] tarefas de revisão/consolidação de conteúdos. [...] de estudo, [...] Trabalhos de pesquisa, atividades complementares [...] (G4) [...] uma forma de fazer com que os alunos estudem o conteúdo, revejam o que foi desenvolvido em sala de aula, verifiquem suas dúvidas, suas dificuldades</p>	<p>08</p>
---	--	--	-----------

		<p>que não conseguem realizar sozinhas. Para que no dia seguinte junto com os professores possam discutir e tirar suas dúvidas. Também é uma forma de professores estimularem os alunos a pesquisarem e aprofundarem o conteúdo trabalhado. (G5)</p> <p>[...] há outras em que o objetivo é que o aluno revise o conceito estudado, etc. (G7)</p> <p>[...] o que foi trabalhado em sala, ela dá a atividade de complementação. Eles já sabem fazer sozinhos. Atividades mais lúdicas. (G8)</p>	
--	--	--	--

		De forma a complementar os estudos feitos em sala de aula. (G9)	
	A.2 – Relação família-escola	[...] dependendo da turma e da intencionalidade pedagógica do professor. Há tarefas para a família pesquisar com a criança, [...] etc. (G7)	01
	A.3 – Atitudes	[...] e trabalha a autonomia da criança. (G9)	01
CATEGORIA – B	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Projeto Político Pedagógico da escola contempla os Deveres de Casa.	B.1 – Sim	Sim. Contribuir para o hábito de estudo e intervenção pedagógica nas dificuldades apresentadas pelo aluno. (G1) Fixação de conteúdos, hábitos de	05

		<p>estudo. (G2) Sim. Para consolidar conteúdos trabalhados, aprofundar conhecimentos trazidos para sala de aula e fazer trabalhos avaliativos. (G4) Sim. Como complemento pedagógico. (G9) Sim. Formação para a responsabilidade, sistematização do conhecimento e fixação do conteúdo. (G10)</p>	
	B.2 – Não	<p>Não. (G3) Não. [...] não está contemplada no PPP (Projeto Político Pedagógico), pois o coletivo de nossa escola precisa de subsídios</p>	05

		para estabelecer como prática para todos. (G5) Não. (G6) Não. (G7) Não está explícito. Está em construção. (G8)	
CATEGORIA – C	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Periodicidade da prática dos deveres de casa, na escola em que atua.	C.1 – Todos os dias.	Diários. (G2) Anos iniciais, todos os dias. (G8)	02
	C.2 – De acordo com o professor ou planejamento.	Varia de professor, mas de preferência que não tenha deveres para o final de semana. (G1) Não há regra definida, fixa. Fica ao encargo do planejamento de cada professor. (G4) Depende da turma e do professor. Ex.: 1º ano os deveres são	04

		<p>mais esporádicos no início do ano e aumentam gradativamente. No 5º ano há deveres diariamente. (G7)</p> <p>[...] Anos finais, a critério do professor – duas a três vezes na semana. (G8)</p>	
	C.3 – Quatro vezes na semana	<p>De 2ª a 5ª feira. Não há a necessidade de se enviar todos os dias. (G3)</p> <p>Para os anos iniciais em média 4 dias semanais. (G5)</p> <p>A regra da escola é para que se encaminhe para casa menos nas 6ªs feiras. (G10)</p>	03
	C.4 – Duas a quatro vezes na semana.	2 a 3 vezes por semana. (G9)	01
CATEGORIA – D	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO

<p>Importância dos Deveres de Casa na formação do aluno</p>	<p>D.1 – Conteúdo</p>	<p>[...] sistematizar os conhecimentos desenvolvidos em sala, como também para o professor introduzir conteúdos [...] mas principalmente poder ter um diagnóstico de como o aluno está naquele determinado assunto e fazer intervenção pedagógica necessárias nas dificuldades apresentadas. (G1) Para complementar os trabalhos desenvolvidos em sala, como maneira de ampliar conhecimentos e consolidar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. (G4) [...] além de rever o</p>	<p>07</p>
---	-----------------------	---	-----------

		<p>conteúdo [...] deva principalmente estimular os alunos a serem sujeitos de seu conhecimento e construïrem atitudes de pesquisador, irem buscar em diferentes fontes o aprofundamento do conhecimento. (G5)</p> <p>É a oportunidade de consolidar o conhecimento adquirido na escola. (G6)</p> <p>[...] podem ser um momento de aprofundar e ampliar, ou até mesmo de vir a compreender ou perceber dúvidas sobre o assunto trabalhado na escola. (G7)</p> <p>Para complementar os trabalhos</p>	
--	--	--	--

		desenvolvidos em sala, como maneira de ampliar conhecimentos e consolidar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. (G4) [...] para fazer a retomada dos conteúdos trabalhados em sala [...] (G9)	
	D.2 – Relação família-escola	[...] um momento de aproximação entre a família e o aluno, entre a família e a escola (ou o conteúdo que está sendo trabalhado com a criança)[...] (G7) [...] e promover um momento familiar de construção da aprendizagem. (G9) Os deveres significam um chamado [...]	03

		para a interação família escola. (G10)	
	D.3 – Atitude	Fortalece hábitos de estudo. Rotina. (G2) Acredito que ele contribui para o hábito de estudo. Faz com que o aluno busque estudar, rever o que foi trabalhado em sala. Porém, não garante contribuição para a aprendizagem. A forma como este é utilizado na Prática Pedagógica influencia bastante. (G3) [...] é importante na questão da responsabilida de do aluno. [...] os alunos da Educação Infantil já conseguem diferenciar a	04

		escola da Educação Infantil. (G8) [...] um chamado para a responsabilida de, para o compromisso, [...] (G10)	
--	--	---	--

APÊNDICE D – Análise de Conteúdo: Professores – Caracterização

Escola	Função	Setor/série de atuação	Anos de docência na escola pública	Escolaridade
1	Professora	5º ano	29 anos	Especialização em Séries Iniciais
2	Professora	1º ano	27 anos	Especialização em Séries Iniciais
3	Professora	3º ano	5 anos	Superior Completo
4	Professora	5º ano	14 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
5	Professora	3º ano	29 anos	Especialização – Interdisciplinaridade
6	Professora	1º e 5º ano	7 anos	Mestrado – Educação
7	Professora	3º ano	11 anos	Especialização – Tecnologia Educacional
8	Professora	1º ano	8 anos	Especialização – Alfabetização. Desenvolvimento e Aprendizagem de 0 a 6 anos
9	Professora	2º ano	32 anos	Especialização – Psicopedagogia
10	Professora	2º e 3º ano	23 anos	Especialização – Educação Infantil e Séries Iniciais

Categorias/Subcategorias	Total
A – Prática dos Deveres de Casa na escola em que trabalha	

A.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo).	07
A.2 – Relação família-escola	00
A.3 – Atitudes	03
B – Projeto Político Pedagógico da escola contempla os Deveres de Casa	
B.1 – Sim	02
B.2 – Não	04
B.3 – Não sabe.	03
C – Periodicidade da prática dos deveres de casa, na escola em que atua	
C.1 – Todos os dias	02
C.2 – De acordo com o professor ou planejamento	02
C.3 – Quatro vezes na semana	05
C.4 – Duas a quatro vezes na semana	02
D – Importância dos Deveres de Casa na formação do aluno	
D.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo).	10
D.2 – Relação família-escola	05
D.3 – Atitudes	05

Análise de Conteúdo – Unidade de Análise – Categorias de Análise

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	A.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo).	Leitura dos conteúdos. Atividades escritas. Trabalhos de Pesquisa. (P1) [...] É observada a necessidade do aluno,	07

<p>Prática dos Deveres de Casa na escola em que trabalha.</p>		<p>quanto à fixação do conteúdo trabalhado em sala. (P2) [...] com objetivo de fixação [...] (P3) [...] são uma continuidade dos assuntos trabalhados em sala. Vão para complementar e direcionar os estudos. (P4) [...] diariamente para complementar o conteúdo desenvolvido durante as aulas. (P5) Sempre relacionado ao conteúdo, procurando orientá-los do que é e como deve ser feito. (P6) [...] são complementar es às atividades desenvolvidas</p>	
---	--	---	--

		junto à sala de aula. (P7)	
	A.2 – Relação família-escola		00
	A.3 – Atitudes	<p>[...] criar hábitos de estudar em casa e/ou rever conteúdo. [...]</p> <p>2 ou 3 exercícios sobre o assunto estudado no dia, de forma simples para que o aluno não precise de ajuda de um adulto.(P3)</p> <p>[...] a criança consegue fazer sozinho; aquela que precisa de apoio, pois ainda não são alfabetizados; aquela que precisa do adulto. Na pesquisa, não me preocupo com a escrita e sim com a oralidade. (P8)</p> <p>Geralmente o que eles dominam, para</p>	03

		fazer sozinho [...] (P9)	
CATEGORIA - B	UNIDADE DE REGISTRO		
Projeto Político Pedagógico da escola contempla os Deveres de Casa.	B.1 – Sim	Sim. Ler o conteúdo dado. Fixar o conteúdo trabalhado em sala. (P1) Sim. Reforçar a aprendizagem. Fixar a matéria dada. Desenvolver a responsabilida de. (P10)	02
	B.2 – Não	Não. (P2) Não. (P4) Não. Mesmo não contemplando, sempre tive o hábito e como objetivo principal fixar os conteúdos desenvolvidos no dia. (P5) Não. Não lembro. (P8)	04
	B. 3 – Não sabe	Ainda não acessei o PPP da escola, este	

		<p>é meu primeiro ano, pois sou ACT. Mas em reunião pedagógica foi orientado os deveres de segunda a quinta-feira. (P6)</p> <p>Não li o PPP na íntegra, portanto não tenho como afirmar. (P7)</p> <p>Não tenho conhecimento do total, acredito que sim. Está sendo construído. (P9)</p>	03
CATEGORIA – C	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Periodicidade da prática dos	C.1 – Todos os dias.	<p>Diariamente, já que atuo nos Anos Iniciais e estou com eles sempre. (P5)</p> <p>Todos os dias. Geralmente não vai na 6ª feira. (P9)</p>	02
	C.2 – De acordo com o	Depende de cada professor	02

deveres de casa, na escola em que atua.	professor ou planejamento.	(prática). (P2) Dependendo da necessidade do grupo e do planejamento. (P4)	
	C.3 – Quatro vezes na semana.	Quase todos os dias. (P1) De 2ª a 5ª feira. (P3) Normalmente de segunda-feira a quinta-feira. (P6) Só não vai na 3ª feira. Vai na 2ª, 4ª, 5ª e 6ª porque eu tenho hora atividade na 3ª feira. Não mando quando percebo dificuldade ou não dei conta do planejamento. (P8) Diário (de segunda à quinta-feira. (P10)	05
	C4 – Duas a quatro vezes na semana.	[...] Geralmente é realizado de três a quatro vezes por semana. (P4) Três vezes por	02

		semana, depende também da necessidade dos alunos. (P7)	
CATEGORIA – D	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Importância dos Deveres de Casa na formação do aluno	D.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo).	[...] no sentido de rever, fixar o conteúdo dado no dia (semana). (P1) é uma fixação dos conteúdos que desenvolvo em sala de aula. (P2) [...] Também serve para que o aluno fixe o conteúdo, na hora em que faz a tarefa de casa, ele verifica se tem dúvidas ou não e as tira na hora da correção em sala de aula, onde algumas vezes são corrigidos pela professora no quadro	10

		<p>juntamente com os alunos, outros pela professora no caderno do aluno.</p> <p>[...] ou rever o conteúdo em casa. (P3)</p> <p>[...]</p> <p>complementa m as atividades realizadas além de direcionar o estudo em casa. (P4)</p> <p>[...]</p> <p>complementa o que está sendo trabalhado em sala, [...] incentiva a pesquisa, cria uma rotina, enfim só traz benefícios para o aluno. (P5)</p> <p>[...] sempre relacionado aos conteúdos trabalhados em sala. Portanto é para que o aluno possa</p>	
--	--	---	--

		<p>trabalhar suas dificuldades, perceber suas dúvidas, trazendo para sala de aula suas dúvidas e sanando-as na medida do possível. [...] Os deveres têm como objetivo auxiliar o processo de aprendizagem do aluno. (P6)</p> <p>[...]. É o momento de organizarem suas ideias, sistematizar conhecimentos , reforçarem ou fixarem conteúdos [...] (P7)</p> <p>[...] é uma sistematização do que foi trabalhado em aula. (P8)</p> <p>Relembrar o que aprendeu. (P9)</p> <p>[...] complementa a aula (porque não há tempo</p>	
--	--	---	--

		dentro da aula para tudo que se deseja trabalhar, então uma parte desse trabalho vai para casa) [...] porque reforça a aprendizagem, fixa a matéria dada [...] (P10)	
	D.2 – Relação família-escola	[...] há a possibilidade dos pais observarem e orientarem os filhos nas tarefas. (P4) [...] além de estar em contato com familiares. (P7) [...] É preciso ensinar os pais para acompanhar. (P8) Dá mais para ter o hábito de olhar em casa e a família acompanhar, se envolver. [...] (P9) [...] como um	05

		meio de integração família-escola. (P10)	
	D.3 – Atitudes	É importante para criar o hábito de estudar [...] (P3) [...] sempre acrescento que os deveres dos alunos é estudar independente da atividade dirigida do professor. (P4) [...] desenvolve o hábito de estudo em casa [...] (P5) Criar hábito de estudo [...] (P9) [...] desenvolve a responsabilida de, ajuda a formar hábitos de estudos [...] (P10)	05

**APÊNDICE E – Análise de Conteúdo: Pais –
Caracterização**

Escola	Quem respondeu?	Escolaridade
1	Mãe	Ensino Fundamental Incompleto, até a 4ª série (3º ano).
2	Mãe	Superior Completo
3	Mãe	Superior Completo
4	Mãe	Ensino Fundamental Incompleto, até o 6º ano.
5	Mãe	Ensino Médio Completo
6	Responsável*	Superior Incompleto
7	Mãe	Ensino Médio Incompleto
8	Pai	Ensino Médio Incompleto
9	Mãe	Superior Completo
10	Mãe	Ensino Médio Completo

*Para identificação, no texto, usamos a inicial R (Responsável).

Categorias/Subcategorias	Total
A – Prática dos Deveres de Casa na escola do seu (sua) filho(a)	
A.1 – Periodicidade	06
A.2 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	07
A.3 – Relação família-escola	01
A.4 – Atitudes	02
B – Opinião sobre os Deveres de Casa	
B.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	04
B.2 – Relação família-escola	06
B.3 – Atitudes	05

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	A.1 - Periodicidade	Às vezes, até três vezes na	

Prática dos Deveres de Casa na escola do seu (sua) filho(a)		<p>semana. Para ela tá fácil, ela gosta. (R1)</p> <p>Os deveres não são feitos diariamente. (R2)</p> <p>[...] Leva todo o dia e é bem diferenciado. (R5)</p> <p>Não leva diariamente. É de acordo com a capacidade dele [...] (R7)</p> <p>Não é todo dia. (R8)</p> <p>Os deveres são enviados três vezes na semana [...] (R9)</p>	06
	A.2 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	<p>Penso ser em todas as áreas do conhecimento, seja através de leitura, pesquisa, exercícios de fixação, entre outros. (R3)</p> <p>[...] através de livros, trabalhos, trabalho em conjunto e sozinho. (R4)</p>	07

		<p>Geralmente em cadernos de atividades, em forma de pesquisa ou exercícios complementar es do conteúdo dado em sala de aula. (R6)</p> <p>[...]</p> <p>Montagem, colagem, contagem, o nome dele... Aqui ele desenvolveu muito. Tem parceria com a auxiliar de ensino. Mandam pesquisar na Internet. Ele adora montar quebra-cabeça no computador. (R7)</p> <p>[...] É de sílabas, vogais e a professora olha o dever quando volta. (R8)</p> <p>Normalmente são feitas no caderno [...] mas há casos</p>	
--	--	---	--

		de utilização do livro didático. (R9) Através de livros. (R10)	
	A.3 – Relação família-escola	[...] Às vezes eu ajudo. (R7)	01
	A.4 - Atitudes	[...] Esse final de semana, ele não teve aula na 5ª e na 6ª feira, levou muita coisa, ficou ocupado o tempo todo. (R5) [...] são atividades que podem ser resolvidas pelos próprios alunos (autonomia) (R9)	02
CATEGORIA – B	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Opinião sobre os Deveres de Casa	B.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	Eu gosto porque, como é diferenciado, puxa bastante por ele (exemplo, a diferença entre barata e gafanhoto). Pesquisa, quer saber mais.	04

		<p>Mexe muito com ele e ele gosta de fazer. [...] (R5)</p> <p>Muito importante, para que o aluno grave mais o que aprendeu, dar continuidade e ampliar os conhecimentos . [...] (R6)</p> <p>Reforça o que ele aprende. [...] (R8)</p> <p>[...] reforçam o conteúdo ministrado em sala, além de construir na criança um hábito de estudo, de releitura e de apropriação. (R9)</p>	
	B.2 – Relação família-escola	<p>[...] importante, pois possibilita a família de estar perto do estudante, pois em muitos casos, quando não há deveres, a</p>	06

		<p>“mochila” vai e volta no outro dia do mesmo jeito. (R3)</p> <p>[...] Também tem importância no que tange ao reconhecimento, acompanhamento dos pais sobre o que os filhos aprendem na escola. (R6)</p> <p>[...] Nem sempre eu ajudo, mas acompanho. [...] (R7)</p> <p>[...] A gente pode acompanhar o que ele está aprendendo ou não. (R8)</p> <p>Ao separar um momento para a realização destas tarefas há uma forte ligação familiar que auxilia o desenvolvimento cognitivo.</p>	
--	--	--	--

		<p>(R9) Acho essencial para o aprendizado deles, o único problema que vejo é na hora de explicar em casa, porque na escola a professora ensina de um jeito, e em casa ensinamos de um jeito diferente. (R10)</p>	
	B.3 – Atitudes	<p>Por enquanto tá bom, bem prático para eles fazerem sozinhos. Como não sabe ler, às vezes precisa ler para ela. [...] (R1) [...] importantes, porque é uma forma de disciplinar o aluno a estudar e rever a matéria que foi dada diariamente. (R2)</p>	05

		<p>Tem partes que são fáceis e outras difíceis de ajudar a resolver. Aprende. Sendo difícil, entende e aprende mais. (R4)</p> <p>[...] Quando ele tem dúvida, pergunta. Consulta muito o Google. [...] (R5)</p> <p>Faz parte da continuidade da escola e da APAE. É um incentivo. Nem tudo ele consegue fazer. Trabalha a autoestima. Ele não fica diferente dos outros. [...] (R7)</p>	
--	--	---	--

APÊNDICE F - Análise de Conteúdo: Criança/aluno – Caracterização

Escola	Escolaridade	Idade
1	2º ano	7 anos

2	7º ano	11 anos
3	5º ano	10 anos
4	5º ano	10 anos
5	3º ano	8 anos
6	5º ano	11 anos
7	5º ano	10 anos
8	3º ano	7 anos
9	5º ano	10 anos
10	Não participou	Não participou

Categorias/Subcategorias	Total
A – Periodicidade dos Deveres de Casa	
A.1 – De acordo com o professor ou planejamento.	01
A.2 – Todos os dias	04
A.3 – Duas a quatro dias na semana	04
B – Opinião sobre os Deveres de Casa	
B.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	06
B.2 – Relação família-escola	02
B.3 – Atitudes	04
C- O que aprende com os Deveres de Casa	
C.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	06
C.2 – Relação família-escola	03
C.3 – Atitudes	01

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Periodicidade dos Deveres de Casa	A.1 – De acordo com o professor ou planejamento	Às vezes. (C1)	01
	A.2 – Todos os dias	Não. (C2) Não. (C3) Sim. (C6) Sim. (C9)	04

	A.3 – Duas a quatro dias na semana	Quase todos os dias, mais ou menos quatro dias. (C4) Nas quartas tem Educação Física, então não tem deveres. Sexta tem, para o final de semana. (C5) Três vezes na semana. (C7) Três vezes na semana. (C8)	04
CATEGORIA – B	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	B.1 – Conteúdos (revisão, fixação e estudo)	Gosto de matemática. É bastante coisa. (C1) Eu acho muito legal, pois é um complemento das atividades feitas em sala [...] (C3) Fáceis. O que eu aprendi na aula, levo exercícios para casa. (C4)	06

Opinião sobre os Deveres de Casa		<p>Tem umas que são difíceis, umas fáceis. Ciências, Matemática... Depende o dia. Às vezes copia texto, faz desenho... O último foi assim. (C5)</p> <p>Eu gosto muito dos deveres de Matemática e de Português, porque eu amo fazer textos e contas. (C7)</p> <p>[...] Leva de História, Geografia e Ciências, e às vezes, leva livro para casa. Tem que pesquisar os animais. A gente tá fazendo uma tarefa sobre isso, sobre os insetos. (C8)</p>	
	B.2 – Relação família-escola	<p>[...] é importante, pois minha mãe fica sabendo sobre o conteúdo</p>	02

		que estamos trabalhando. (C3) [...] Às vezes meu pai dá um título e eu faço um textão, para melhorar a escrita. (C7)	
	B.3 – Atitudes	Eu gosto de fazer os deveres. (C2) Importante para ajudar. Meu pai e minha trabalham fora. Eu já sou bem grande, faço sozinha. (C6) São legais e um pouco difíceis.[...] (C8) Cansativo. Porque tem que fazer os deveres, cuidar do gato e, às vezes, eu não entendo o que é para fazer. (C9)	04
CATEGORIA - C	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	C.1 – Conteúdos	[...] às vezes ela me dá	

<p>O que aprende com os Deveres de Casa</p>	<p>(revisão, fixação e estudo)</p>	<p>caça-palavras, matemática e somar as letras. (C1) Nós aprendemos a ler, escrever melhor. E é muito bom para praticar os exercícios. (C2) Depende da disciplina. Aprendemos sobre todos os continentes, aprendemos sobre várias contas, sobre a nossa importante história do Brasil, nos deveres de Educação Física aprendemos sobre vários esportes e brincadeiras. [...] são muito importantes para fecharmos o conteúdo e acabamos com as dúvidas. (C3)</p>	<p>06</p>
---	------------------------------------	--	-----------

		<p>[...] Levo continha, de responder, às vezes de recortar coisa de revista, isso ajuda a aprender mais sobre o conteúdo. (C4)</p> <p>[...] é tipo que fica estudando. Aprende mais. Gosto de pesquisar... São mais de Ciências, aprendo coisas que não aprendi na aula. Tem que ter dever diferente todos os dias. É sempre a mesma coisa, mas também aprende. (C5)</p> <p>[...] porque a professora ela, tipo, eu tô precisando de caligrafia, ela dá para alguns da sala. [...]Eu aprendo porque se estamos</p>	
--	--	--	--

		estudando sobre insetos, ela dá deveres sobre insetos e eu já vou aprendendo. (C8)	
	C.2 – Relação família-escola	<p>Meu irmão é maior e a minha mãe combinou que eu vou fazer sozinha, sem perguntar. Agora já consigo fazer tudo sozinha. Aprendo mais com os deveres. (C6)</p> <p>Eu aprendo coisas novas, que eu já não sabia ainda. Às vezes meu pai me ajuda, não deixa eu desistir.</p> <p>Quando estamos aprendendo coisas novas, fica mais difícil, tem dever e ajuda, muito. (C7)</p> <p>Quando minha mãe não trabalha é</p>	03

		mais fácil. Minha mãe também ajuda. (C9)	
	C.3 – Atitudes	Às vezes eu aprendo, às vezes não. Tem coisa que eu não entendo, aí não consigo aprender. Eu acho que são legais, mas às vezes eu me canso. [...] (C9)	01

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

Centro de Ciências da Educação/CED – Programa
de Pós-Graduação em Educação
Trindade / Florianópolis SC / CEP 88010-970

QUESTIONÁRIO – SUPERVISORES E PROFESSORES

Pesquisa: *Deveres de casa: Para quê? Para quem?*

Grau de escolaridade do professor:

() Superior Completo

() Superior Incompleto

() Especialização Área:

() Mestrado Área:

() Doutorado Área:

1) Anos de docência na escola pública:

2) Escola em que atua:

() Pública de Educação Infantil, Ensino
Fundamental e Médio

() Pública de Educação Infantil e Ensino
Fundamental

() Pública de Ensino Fundamental

3) Setor/Turma em que atua:

() Gestão Função:

- (_____) 1º ano
 () 2º ano/1ª série
 () 3º ano/2ª série
 () 4º ano/3ª série
 () 5º ano/4ª série
 (_____) 6º ano/5ª a 8ª série Disciplina:

4) Existe, nesta escola, a prática dos deveres de casa?

() Sim () Não

De que maneira?

O projeto pedagógico da escola contempla os deveres de casa?

() Sim () Não

Com qual (quais) objetivo(s)?

5) Qual a periodicidade dos deveres de casa, durante a semana?

6) Você considera os deveres de casa uma atividade importante para a formação das crianças/alunos? Por quê? Explique.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

Centro de Ciências da Educação/CED – Programa de
Pós-Graduação em Educação

Trindade / Florianópolis SC / CEP 88010-970

QUESTIONÁRIO - PAIS

Pesquisa: Deveres de casa: Para quê? Para quem?

- | | | | |
|---|--------------------|-------------------|-----|
| (| Ensino Fundamental | Até a _____ série | |
|) | | | |
| (| Ensino Médio | () Completo | () |
|) | Incompleto | | |
| (| Superior | () Completo | () |
|) | Incompleto | | |

Grau de escolaridade:

- 1) **Existe, na escola do seu (sua) filho (a), a prática dos deveres de casa?**

() Sim () Não

De que maneira?

- 2) **Qual a sua opinião sobre os deveres de casa?**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação/CED – Programa
de Pós-Graduação em Educação
Trindade / Florianópolis SC / CEP 88010-970

QUESTIONÁRIO – CRIANÇAS/ALUNOS

Pesquisa: *Deveres de casa: Para quê? Para quem?*

1) Grau de escolaridade:

Frequento o _____ do Ensino _____

Idade: _____

2) Você tem deveres de casa todos os dias?

() Sim () Não

3) Qual a sua opinião sobre os deveres de casa?

4) O que você aprende com os deveres de casa? Por quê? Explique.

ANEXOS**ANEXO A - RESUMOS DOS TRABALHOS QUE
COMPÕEM A AMOSTRA****RESUMO**

**FLÁVIA ANÁSTACIO DE PAULA. LIÇÕES,
DEVERES, TAREFAS, PARA CASA: VELHAS E
NOVAS PRESCRIÇÕES PARA PROFESSORAS..
01/11/2000**

1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO

Orientador(es): CORINTA MARIA GRISOLIA
GERALDI

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNICAMP

Email do autor:

FLAVIAANASTACIOPAULA@ZAZ.COM.BR

Palavras - chave:

COTIDIANO ESCOLAR, PROFESSORES,
FORMAÇÃO, DIDÁTICA.

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA
CELESTINO ALVES DA SILVA JÚNIOR

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

Linha(s) de pesquisa:

ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR Estudos
relativos a prática de ensino/aprendizagem na escola; à
formação do profissional da educação para a atuação
nos vários níveis de ensino e na educação não formal; e
a formação continuada.

**Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor
tese/dissertação:**

CNPq

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Estadual

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa teve como objetivo interrogar as prescrições destinadas para os(as) professores(as), expressas nos manuais de didática e na revista nova escola sobre os deveres, tarefas, lições para casa. Para tal, realizamos uma investigação bibliográfica buscando garimpar, "labirintar", tecer elementos para uma arqueologia desses discursos prescritivos sobre os deveres de casa, informada por Norbert Elias. E. Thompsom, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho entre outros. Sem abdicar do lugar da professora-pesquisadora e assumindo suas opções e limites, focalizamos e organizamos os discursos prescritivos em três eixos analíticos - indicados pelas palavras: lição, deveres, tarefas para casa - a continuidade de aula (para além do espaço/tempo escola), o uso do tempo, e as relações escola-família. concluímos que nesses tempos neoliberais, os deveres de casa persistem e intensificam como a) aprendizado de auto-determinação do tempo; b) e como um dos elementos da política de envolvimento da família na escola acompanhados de um processo de desqualificação da família pobre e das professoras da escola pública. esta pesquisa integra o projeto de pesquisa do GEPEC: tramas peculiares no cotidiano da escola pública. financiamento CNPq.

RESUMO

LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA. AS TAREFAS ESCOLARES COMO MEDIAÇÃO ENTRE A AÇÃO E A APRENDIZAGEM: INSTRUMENTALIZAÇÃO OU AUTONOMIA. 01/07/2000

1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARILIA GOUVEA DE MIRANDA

Biblioteca Depositária: UFG

Email do autor:

lueli@zaz.com.br

Palavras - chave:

TAREFAS ESCOLARES - APRENDIZAGEM - PRÁTICAS EDUCATIVAS

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

LUIZ FERNANDES DOURADO

MARCOS CORRÊA DA SILVA LOUREIRO

Linha(s) de pesquisa:

ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE Esta linha abrangerá estudos desenvolvidos em Formação de Professores, Ensino Básico, Ensino Superior e Educação em Ciências e em Saúde.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

ESTE TRABALHO DISCUTE O PAPEL CENTRAL QUE AS

TAREFAS ESCOLARES PASSARAM A ASSUMIR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS. CONSIDERAM-SE TAREFAS ESCOLARES AS ATIVIDADES PLANEJADAS, ELABORADAS OU PROPOSTAS PELOS PROFESSORES OU INDICADAS NAS APOSTILAS ADOTADAS E REALIZADAS EM CLASSE OU EM CASA PELOS ALUNOS, REFERINDO-SE A CONTEUDOS ESCOLARES, OBJETIVANDO A APRENDIZAGEM DISCENTE. FORAM ESTUDADAS AS TAREFAS ESCOLARES DA 1ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INERENTES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DENOMINADAS "CONSTRUTIVISTAS", EM SEIS DIFERENTES ESCOLAS DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE GOIÂNIA, ENTENDENDO POR PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS AQUELAS QUE, SOB AS MAIS DIVERSAS VERSÕES OU DENOMINAÇÕES, SÃO ORIENTADAS POR UM CONJUNTO DE PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E DIRETRIZES FUNDAMENTADOS EM TEORIAS PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO OU DA APRENDIZAGEM, QUE PRECONIZAM QUE O ALUNO CONSTRÓI SEU CONHECIMENTO MEDIANTE A AÇÃO. NESTA PESQUISA, INVESTIGOU-SE, EM PRIMEIRO LUGAR, NO CAMPO DO PRÓPRIO CONSTRUTIVISMO, SE AS PRÁTICAS ESCOLARES DESSAS ESCOLAS OBSERVADAS SE CONSTITUÍAM COMO PRÁTICA ESCOLAR CONSTRUTIVISTA E SE OS ALUNOS SERIAM ATIVOS NO SENTIDO QUE O CONSTRUTIVISMO CONCEBE A AÇÃO. EM SEGUNDO LUGAR, DISCUTIU-SE A JUSTIFICATIVA TEÓRICA QUE SUSTENTA O PRINCÍPIO DE QUE A AÇÃO GERA A APRENDIZAGEM, EM VISTA DE COMPREENDER A CENTRALIDADE DAS TAREFAS ESCOLARES NAS PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS. CONCLUINDO QUE O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO ENCONTRA SUA INSPIRAÇÃO TEÓRICA PREDOMINANTEMENTE NA TEORIA GENÉTICA DE PIAGET E SUA JUSTIFICATIVA TEÓRICA NA FILOSOFIA PRAGMÁTICA AMERICANA, ESPECIALMENTE, NA VERTENTE INSTRUMENTALISTA DE JOHN DEWEY, PARA PROCLAMAR A AÇÃO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO.

RESUMO

Iraci Barreto Cervato Sakamiti. Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?. 01/03/2003

1v. 135p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Lucia Helena Tiosso Moretti

Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas UNOESTE

Email do autor:

Palavras - chave:

Ensino; Aprendizagem; dever de casa

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Ivone Tambelli Schmidt

Lucia Helena Tiosso Moretti

Maria Regina Clivati Capelo

Linha(s) de pesquisa:

Ambientes Educacionais, Desenvolvimento Humano e Práticas de Intervenção Esta linha compreende a construção do conhecimento através da reflexão crítica das inter-relações, sociedade civil, política e planejamento da educação, da intervenção enquanto estruturação de novos significados e práticas sociais.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Particular

Resumo tese/dissertação:

A pesquisa teve como objetivo o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no processo ensino-aprendizagem, o aprimoramento de diversas habilidades dos alunos, sobretudo o auxílio a professores e alunos no planejamento de dever de casa, para desenvolver a autonomia dos mesmos. A metodologia empregada foi a pesquisa de campo. na realização do estudo participaram 21 professores de 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, situados na faixa etária de 25 a 55 anos; 235 alunos, de 7 a 11 anos de idade, cursando de 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental de uma Instituição de Ensino Particular de Presidente Prudente - SP, dos quais 101 eram do sexo feminino e 134 do sexo masculino e 180 pais de alunos, dos quais 150 mulheres e 30 homens, entre 28 e 43 anos de idade. os procedimentos de coleta e análise de dados foram aplicados em forma de questionários com entrevistas com os pais, estudantes e professores, coletando informações sobre a escola onde o estudante está matriculado. A participação dos pais foi analisada na frequência do dever de casa.

RESUMO

**ANA PATRÍCIA DE OLIVEIRA FERNANDEZ.
ENVOLVIMENTO PARENTAL NA TAREFA
ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO COM
ADOLESCENTES DE CLASSE MÉDIA.. 01/09/2006**

1v. 92p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ - PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO)

Orientador(es): Fernando Augusto Ramos Pontes

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA
UFPA

Email do autor:

Palavras - chave:

CLASSE MÉDIA, ADOLESCENTES,

DESENVOLVIMENTO**Área(s) do conhecimento:****Banca examinadora:**

ANA LÚCIA GALINKIN

SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA

Linha(s) de pesquisa:

Processos Evolutivos e Comportamento Humano. Psicologia do desenvolvimento. Evolução e comportamento. Estudos etológicos de humanos adultos, adolescentes e crianças. Variáveis filogenéticas, sociais e culturais envolvidas no controle do comportamento. Educação ambiental.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES – DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

RESUMO O presente trabalho se propôs a discutir as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar, na tentativa de compreender o conjunto de fatores que agem no cotidiano dos arranjos familiares, a partir dos sentimentos e percepções do grupo de pais e de adolescentes. A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase na utilização do grupo focal. O material coletado foi realizado com base na análise de conteúdo, que consiste numa análise interpretativa dos relatos dos participantes. Os resultados indicaram que tarefa escolar é um elemento constituinte da dinâmica das atividades escolares e do processo ensino-aprendizagem, sendo considerada uma prática educacional bastante utilizada

ao redor do mundo, comumente reconhecida não apenas pelas instituições dedicadas ao ensino, como também pela própria família. Assim, tarefa escolar tem sido discutida dentro do sistema de ensino, mas tem desdobramentos dentro de outros sistemas, mais particularmente, dentro do sistema familiar. Chama a atenção o fato de alguns aspectos revestirem-se de padrões convencionais em torno das aceções da tarefa escolar, tais como àqueles tangenciados pela legitimidade que institucionaliza a prática da referida atividade. A referida atividade manifestou-se nos discursos tanto de pais quanto de adolescentes como uma questão de conflito. No caso dos pais, este conflito traduz-se como um aspecto que não é um aspecto bem resolvido, não apenas em função da grande quantidade de demanda de trabalho, como também pela falta de habilidades pedagógicas que a supervisão e o envolvimento parental pressupõem. Os pais vêem-se no impasse de tentar conciliar a carga de atividades e demandas profissionais do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que tentam atender às campanhas de investimento parental na referida atividade. Sentem-se pressionados e cobrados pela escola e revelam considerável grau de inquietação em relação à “transferência de responsabilidade que esta lhes impõe”. As circunstâncias domésticas nas quais a atividade ocorre também denunciam o conflito que instaura-se no interior das relações entre pais e filhos, manifestando-se como aspecto comprometedor dessa relação. Pais e filhos concordam com o fato de que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades apontadas. A tentativa de desmistificar os problemas envolvidos e vivenciados para além do sistema escolar, constitui-se como proposta de suscitar uma problemática válida, favorecendo um modo de repensar o dever de casa, ainda que este continue a fazer parte das estratégias de ensino.

RESUMO

FRANCIRENE DE SOUZA PAULA. A RELAÇÃO ENTRE O FRACASSO ESCOLAR E AS CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES: UM ESTUDO SOBRE ESCOLA E CULTURA.. 01/09/2004

2v. 169p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DE FATIMA VASCONCELOS DA COSTA

Biblioteca Depositária: HUMANIDADE – UFC

Email do autor:

Palavras - chave:

FRACASSO ESCOLAR - CRIANÇAS -
LINGUAGEM ESCRITA – CULTURA

Área(s) do conhecimento:

ENSINO-APRENDIZAGEM

Banca examinadora:

ANGELA MARIA BESSA LINHARES

JAILEIRA DE ARAÚJO MENEZES

MARIA DE FATIMA VASCONCELOS DA COSTA

Linha(s) de pesquisa:

DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA Questões históricas,
sociais, culturais e políticas relativas ao processo de
desenvolvimento humano em ambientes educativos.
Análise do processo de aquisição da linguagem oral e
escrita, formação de prof.s e intervenção pedagógica.

**Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor
tese/dissertação:**

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

A presente dissertação tem por objetivo refletir criticamente sobre a relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares. O seu ponto de partida foi o olhar de estranhamento dirigido ao que existe como discurso sobre tal relação e, à realidade factual na escola. Tal estranhamento fez-me inscrever a questão do fracasso escolar na perspectiva da cultura escolar, articulando-o com a exclusão da matriz cultura dos alunos. A pesquisa teve como marco teórico fundamental, as idéias de Giroux (1986) sobre o currículo oculto escolar, de Vogotsky (1991), a respeito da atividade mediadora da escola no processo de aprendizagem (1991), de Charlot (2000), sobre a relação com o saber e de Benjamin (1989), relativas à crítica da cultura. Centrada na investigação da cultura escolar, a pesquisa buscou apreender o modo como a realidade do fracasso escolar é tecida cotidianamente no interior da sala de aula, tanto do ponto de vista real, quanto simbólico. A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede estadual de ensino do Ceará, da qual participaram 27 crianças da sala do ciclo I. A abordagem metodológica adotada foi o estudo dos rituais escolares (Peter Mc Laren, 1991), que permitiu a análise do corpus (dos dados coletados), constituído a partir dos próprios discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e da compreensão crítica da experiência da experiência escolar oferecida às crianças do meio popular, caracterizando este trabalho como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Foram três os rituais estudados: a correção da tarefa escolar, a hora de fazer a tarefa de classe e a hora de fazer a tarefa de casa, pois são eles os momentos que dão sentido à escola, segundo os envolvidos nestas atividades. Crianças, professores e pais definem a atividade propriamente escolar por estas tarefas. O trabalho de campo consistiu em observar e registrar, através dos diários de campo, as falas, os

gestos e as cenas envolvidas na vida diária da escola. Também fiz uso de entrevistas individuais com as crianças, professores e pais, com o intuito de saber os significados por eles atribuídos aos rituais escolares. Os resultados da pesquisa indicam que a cultura escolar está pautada no licenciamento das dificuldades que atravessam a vida escolar dessas crianças em favor do disciplinamento, conformismo e aquisição de competências. A subtração de tais experiências dar lugar ao ensinamento de um modo específico de ser na escola, indicando o papel que esta vem assumindo na formação de subjetividades adequadas à sociedade de classes. A centralidade dos aspectos comportamentais na avaliação do aluno incide sobre os seus resultados escolares, pois as crianças que não se integram à cultura escolar tornam-se fortes candidatas ao fracasso escolar. Desse modo, o vínculo do fracasso escolar não é com a atividade intelectual do aluno e sim com o que este apresenta em termos de comportamentos contrários aos interesses da escola. As atividades propriamente escolares são mediadas pelo controle sobre a subjetividade dos alunos, constituída pelas suas marcas sociais e culturais. Assim enquanto a indisciplina, a brincadeira e a conversa na sala de aula são comportamentos compreendidos pela escola como falta de vontade de estudar, para as crianças não passam de estratégias para sobreviver em seu interior. O que se mostra como fracasso escolar das crianças do meio popular não é a recusa em aprender as matérias que a escola ensina, mas a resistência em anular-se completamente como sujeito.

RESUMO

**ANA PATRÍCIA DE OLIVEIRA FERNANDEZ.
ENVOLVIMENTO PARENTAL NA TAREFA
ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO COM
ADOLESCENTES DE CLASSE MÉDIA.. 01/09/2006**

1v. 92p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO)

Orientador(es): Fernando Augusto Ramos Pontes

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA

Email do autor:

Palavras - chave:

CLASSE MÉDIA, ADOLESCENTES, DESENVOLVIMENTO

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

ANA LÚCIA GALINKIN

SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA

Linha(s) de pesquisa:

Processos Evolutivos e Comportamento Humano. Psicologia do desenvolvimento. Evolução e comportamento. Estudos etológicos de humanos adultos, adolescentes e crianças. Variáveis filogenéticas, sociais e culturais envolvidas no controle do comportamento. Educação ambiental.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES – DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

RESUMO O presente trabalho se propôs a discutir as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar. na tentativa de compreender o conjunto

de fatores que agem no cotidiano dos arranjos familiares, a partir dos sentimentos e percepções do grupo de pais e de adolescentes. A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase na utilização do grupo focal. O material coletado foi realizado com base na análise de conteúdo, que consiste numa análise interpretativa dos relatos dos participantes. Os resultados indicaram que tarefa escolar é um elemento constituinte da dinâmica das atividades escolares e do processo ensino-aprendizagem, sendo considerada uma prática educacional bastante utilizada ao redor do mundo, comumente reconhecida não apenas pelas instituições dedicadas ao ensino, como também pela própria família. Assim, tarefa escolar tem sido discutida dentro do sistema de ensino, mas tem desdobramentos dentro de outros sistemas, mais particularmente, dentro do sistema familiar. Chama a atenção o fato de alguns aspectos revestirem-se de padrões convencionais em torno das aceções da tarefa escolar, tais como àqueles tangenciados pela legitimidade que institucionaliza a prática da referida atividade. A referida atividade manifestou-se nos discursos tanto de pais quanto de adolescentes como uma questão de conflito. No caso dos pais, este conflito traduz-se como um aspecto que não é um aspecto bem resolvido, não apenas em função da grande quantidade de demanda de trabalho, como também pela falta de habilidades pedagógicas que a supervisão e o envolvimento parental pressupõem. Os pais vêem-se no impasse de tentar conciliar a carga de atividades e demandas profissionais do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que tentam atender às campanhas de investimento parental na referida atividade. Sentem-se pressionados e cobrados pela escola e revelam considerável grau de inquietação em relação à “transferência de responsabilidade que esta lhes impõe”. As circunstâncias domésticas nas quais a atividade ocorre também denunciam o conflito

que instaura-se no interior das relações entre pais e filhos, manifestando-se como aspecto comprometedor dessa relação. Pais e filhos concordam com o fato de que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades apontadas. A tentativa de desmistificar os problemas envolvidos e vivenciados para além do sistema escolar, constitui-se como proposta de suscitar uma problemática válida, favorecendo um modo de repensar o dever de casa, ainda que este continue a fazer parte das estratégias de ensino.

RESUMO

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. A produção escrita e reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos. 01/04/2007

1v. 300p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - LETRAS E LINGUÍSTICA

Orientador(es): Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG

Email do autor:

Palavras - chave:

texto escrito, dialogismo, ensino médio.

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

Agostinho Potenciano de Souza

Deise Nanci de Castro Mesquita

Marcia Elizabeth Bortone

Maria Zaira Turchi

Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Linha(s) de pesquisa:

Descrição e análise de línguas indígenas e demais línguas naturais Estudos de fonética , fonologia, gramática e semântica; estudos tipológicos e estudos histórico-comparativos.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

Esta tese pretende explicar os processos de produção escrita por meio da análise de textos produzidos como tarefas escolares, buscando uma compreensão das modificações aplicadas pelo estudante no trabalho de reescrita. Os sujeitos pesquisados, pertencentes à classe média, estavam cursando, em 2004, a última série do Ensino Médio de uma escola particular de Goiânia (GO). Nos procedimentos de análise, desenvolvemos métodos qualitativos a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), por isso certos traços singulares foram tomados como indícios que nos permitiram levantar hipóteses a serem investigadas com rigor científico. Do total de atividades escritas coletadas, fizemos uma seleção de nove pares de textos. Cada par é composto de duas versões produzidas pelo mesmo aluno. Esta pesquisa embasou-se na teoria do dialogismo, segundo Bakhtin (1995 e 2000), e outros estudiosos que tomaram a escrita, o discurso e a lingüística textual como foco de suas indagações, tais como: Beaugrande (1997 e 2004), Beaugrande e Dressler (1986), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Koch (1987, 2003, 2004). A justificativa de nossa investigação ligou-se à necessidade de compreender melhor como os alunos constroem os

textos no trabalho de reescrita. E, também, para verificar se esse procedimento pode ser um fator significativo no processo de produção de textos escritos como tarefas escolares. Nossa análise gerou oportunidades de constatar que algumas alterações realizadas nos textos escolares indicam uma reflexão lingüística. Ou seja, certos detalhes da escrita permitiram descortinar alguns procedimentos considerados singulares na reescrita como: escolhas de marcas gráficas, inserções lexicogramaticais e modalidade verbal na tentativa de apagamento da voz do interlocutor. Esses procedimentos nos mostram como o aluno-autor é capaz de simular determinadas opiniões para aproximar-se da imagem que faz do professor-leitor. Concluimos que a segunda versão, muitas vezes, quebra a adesão à voz do interlocutor e o alheamento em relação aos problemas debatidos. Além disso, compreendemos que o processo de reescrita é valioso como motivador do aparecimento de uma voz mais autêntica do aluno e que lhe permite pensar sobre a própria linguagem ao levar em conta o ponto de vista do “outro-leitor”.

RESUMO

Helena Maria Ferreira. Lição de Casa: considerações sobre a relação criança/escrita. 01/11/2008

1v. 112p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Orientador(es): Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier-DeVitto

Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP

Email do autor:

Palavras - chave:

Aquisição da Linguagem, Relação Criança-Escrita

Área(s) do conhecimento:

LINGÜÍSTICA APLICADA

Banca examinadora:

Lourdes Maria de Andrade Pereira

Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier-DeVitto

Sueli Maria Coelho

Suzana Carielo da Fonseca

Zelma Regina Bosco

Linha(s) de pesquisa:

LINGUAGEM E PATOLOGIAS DA LINGUAGEM

Os objetivos desta linha são: investigar experimentalmente as relações entre produção e percepção da fala em variados contextos; refletir sobre as questões da linguagem e da clínica e de linguagem e psicanálise.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:**Idioma(s):**

Português

Dependência administrativa

Particular

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho se ocupa da relação criança/língua/escrita na lição de casa. Nesse sentido, ele toma distância, seja das vertentes comportamentalistas, seja de vertentes lingüísticas, em que a língua é considerada como passível de ser gradativamente aprendida. Esta pesquisa apresenta uma breve discussão acerca do estado da arte sobre a lição de casa, com o objetivo de situar a temática no campo da pesquisa acadêmica estrangeira e nacional. Apresenta, ainda, uma visão geral do campo de Aquisição de Linguagem, de conotação interacionista, em que a relação criança/língua/fala é eleita como solo de sustentação teórica. Nesse momento, são

evidenciados os fundamentos do Interacionismo que embasam a reflexão proposta nesta tese, quais sejam: enfrentamento dos erros, efeitos do significante, criança/língua/escrita dentre outros. Tais fundamentos constituíram a direção dada à análise de episódios de escrita produzidos como lição de casa. Nessa amostragem, ficou evidenciado que todas as peculiaridades constitutivas da escrita de crianças, apreendidas pelos pesquisadores ligados ao Interacionismo estão presentes nos textos da lição de casa. O contexto (“ambiente” escolar ou doméstico) não parece interferir de forma significativa na relação criança-escrita. As crianças, ao realizarem a tarefa proposta pela professora, ficam sob efeito de operações simbólicas, que não são indiferentes ao “momento subjetivo” da criança, que a escrita reflete

RESUMO

**ALINE SILVEIRA DE LIMA SCHNORR.
APRENDENDO A SER APRENDENTE: NOVOS
MODOS DE SER ALUNO NA CONTEMPORANEIDADE.
01/08/2011**

1v. 123p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO

Orientador(es): CLARICE SALETE TRAVERSINI

Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

Email do autor:

Palavras - chave:

infância, tecnologias da informação e comunicação,
currículo

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

CARLOS ERNESTO NOGUERA RAMIREZ

ELISABETE MARIA GARBIN

FABIANA DE AMORIM MARCELLO

Linha(s) de pesquisa:

EIXO TEMÁTICO 1: CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
Aglutina prioritariamente as temáticas comprometidas com a constituição do sujeito, sua aprendizagem, seus modos de subjetivação e a produção de conhecimento no interior das relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

A pesquisa tem como objetivo analisar as principais mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser aluno na contemporaneidade, mostrando como estes se constituem aprendentes frente à chamada “Sociedade da Aprendizagem”. Para isso, utilizei como instrumentos de pesquisa entrevistas e questões narrativas para uma classe de vinte alunos e um Diário de Campo nas turmas onde exercia a docência, em uma escola provada de Novo Hamburgo/RS. A partir das análises dos dados foi possível condensar as recorrências em três Eixos Temáticos e tecer as seguintes considerações. No primeiro Eixo – O Aprendiz Escolar da Infância e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – observei que os alunos mantêm contato intenso com diversas TICs, conformando modos de subjetivação desses novos sujeitos alunos caracterizados pelas ações multi-tarefas. O tema de casa se mostrou mais uma atividade sem conotação desafiadora e o ato de estudar

em casa, nos moldes tradicionais, não faz parte de seus afazeres extra-escolares. No segundo Eixo – Os Saberes Escolares e o Currículo Cultural – percebi que os alunos, ao narrarem seus aprendizados e fazeres na escola, remetem-se prioritariamente aos conteúdos escolares, fazendo poucas relações com outro mundo onde circulam. Há um significativo espaço ocupado pelo Currículo Cultural, e, por conseguinte, na constituição do sujeito aprendente da infância. E, no terceiro Eixo- O Aprendente da Infância, O Currículo Cultural e as Tecnologias da Informação e Comunicação – mostrei a escola fora do foco principal para a busca do conhecimento, mas como lugar qualificado para o aluno aprender como ser aprendente por toda a vida. Por fim, a pesquisa possibilitou concluir que as crianças estão aprendendo a aprender por toda a vida. É como se houvesse um “antigo educativo” e um “novo aprendente”: antes, um sujeito educado para ser educável: agora, um sujeito educado para aprender, entretanto, ambos permanecem co-existindo atualmente.

RESUMO

Clotilde Miranda de Paiva. O papel do dever de casa na construção do conhecimento: um estudo de caso na rede oficial de ensino do município de João Pessoa na Paraíba..
01/09/2011

1v. 118p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Luiz Pereira de Lima Júnior

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial da UFPB

Email do autor:

Palavras - chave:

Dever, Casa, Professora, Currículo. Prática educativa

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Charliton Jose dos Santos Machado

José Vaz Magalhães Neto

Luiz Pereira de Lima Júnior

Sônia de Almeida Pimenta

Linha(s) de pesquisa:

Processos de Ensino-Aprendizagem Investigações de metodologias, práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem voltados para a produção do conhecimento nos campos das ciências sociais e humanas, da saúde e das ciências exatas e da natureza. Estudos e pesquisas sobre os processos

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

Apesar de sua inegável importância para o currículo e o desenvolvimento do hábito do estudo e da pesquisa, da disciplina intelectual, além de servir como extensão das atividades escolares, o dever de casa, não tem sido problematizado pela pesquisa e está ausente na formação docente, bem como, pouco tem atraído/motivado os estudantes no intento de sua realização. Frente ao exposto, vislumbramos compreender quais são as concepções e as práticas, concernentes a elaboração e prescrição do dever de casa, por parte das professoras da Rede Oficial de Ensino do Município de João Pessoa. Neste ínterim, o presente trabalho objetiva, analisar a utilização do dever de casa na prática educativa escolar, partindo das concepções das professoras polivalentes do

Ensino Fundamental do 3º ano da Rede Oficial de Ensino do Município de João Pessoa. E em específico, buscaremos situar os aspectos históricos do dever de casa; descrever as relações entre dever de casa e o currículo e mapear a utilização do dever de casa na prática educativa escolar das professoras. Para tal propósito, partiremos da hipótese, de que o dever de casa integra uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente, à medida que, gera implicações para a prática e planejamento pedagógico, bem como, para a relação do professor com os seus alunos(as). Pautados, na perspectiva do método histórico-social, elevaremos o fenômeno em tela.

RESUMO

ENÍLVIA ROCHA MORATO SOARES. O DEVER DE CASA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS. 01/01/2011

3v. 232p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

Biblioteca Depositária: BCE UNB

Email do autor:

Palavras - chave:

Dever de casa; Avaliação; Aprendizagem;

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO
CORDEIRO DA SILVA

LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES

Tânia de Freitas Resende

Linha(s) de pesquisa:

Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)
Resumo

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:**Idioma(s):**

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo, oriundo de inquietudes vivenciadas no decorrer de minha vida pessoal e profissional, teve como objetivo central compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa se organizou em torno desse propósito e trouxe à tona reflexões acerca das percepções de professores, pais e estudantes da escola investigada em relação à prática do dever de casa, bem como das formas como costuma ser avaliado por esses mesmos sujeitos. A abordagem qualitativa foi utilizada para analisar os dados levantados no processo investigativo realizado por meio de análise documental; realização de observações, grupo focal e entrevistas; e aplicação de questionários. O diálogo entre os dados evidenciados empiricamente e a teoria que fundamentou o estudo possibilitou problematizar elementos presentes na prática do dever de casa que se mostram relevantes no atual contexto da escola básica, uma vez que, por envolver questões relacionadas à avaliação educacional e, em consequência, à aprendizagem dos alunos podem interferir na qualidade do ensino que oferece. Os resultados obtidos revelaram

que, embora naturalmente utilizado pelos professores e aceito pela maioria dos estudantes e seus responsáveis, o dever de casa nem sempre possibilita o alcance dos objetivos que dele se espera, e nem por isso constitui foco de reflexões pelo coletivo da escola. Constatou-se ainda que, em virtude da divergência de opiniões e posicionamentos dos pais, alunos e professores em relação às tarefas de casa, a avaliação dessas atividades se apresenta, em alguns casos, permeada de dúvidas e incertezas em relação à forma como são realizadas, sendo assim, pouco valorizadas pelo professor como fonte de informação sobre o desempenho dos estudantes. Visto dessa forma, a relação dever de casa e aprendizagem se mostra obstaculizada por uma avaliação que nem sempre oportuniza o repensar de ações pedagógicas em prol das aprendizagens dos estudantes. A pesquisa propiciou ainda a percepção de que, por ser concebido como uma extensão da escola, o gosto dos alunos pelo dever de casa, assim como pela escola, tende a decrescer à medida que avançam os anos escolares. O distanciamento existente entre os conteúdos escolares e a vida social foi percebido como um dos motivos que podem justificar essa situação, inibindo a formação de hábitos de estudo pelos alunos por meio das tarefas escolares realizadas fora do período de aula. O envolvimento efetivo dos estudantes e seus familiares na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e em sala de aula, desde sua elaboração, passando pelas necessárias avaliações e reformulações, foi apontado como alternativa para a discussão de estratégias que possam favorecer o uso do dever de casa em proveito da melhoria do ensino escolar, caso essa prática continue evidenciando-se necessária.

RESUMO

Título: [pt] Os deveres para casa no processo ensino-aprendizagem.

Autor: Ângela Aparecida Ricardo Souza

Contribuidores: Sérgio Schmitz (Orientador)

Instituição de Defesa: www.udesc.br Universidade do Estado de Santa Catarina

Assunto(s): Trabalhos

escolares, Aprendizagem, Educação, Participação dos pais, Processo ensino

aprendizagem, Deveres, Conhecimento,

Educadores, Aluno, Pais, EDUCACAO,

Learning teaching process,

Homework, Knowledge, Teachers, Students, Parents

Resumo(s):

[pt] A abordagem do tema: Os deveres de casa no processo ensino aprendizagem, com o objetivo de fazer um estudo reflexivo à luz das idéias de alguns autores que abordaram o assunto, e de pesquisa de campo em escolas com características peculiares: escola particular, escola pública de zona rural, e escola pública da cidade, em Orleans SC, no período de agosto de 2003 a março de 2005. Levou- nos a entender que os deveres são tarefas extraclasse ou atividades complementares que os professores mandam da escola para os alunos executarem em casa, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos conteúdos estudados em sala de aula, organizar-se no cumprimento dos compromissos, ter ordem, maior responsabilidade pelos afazeres escolares e principalmente visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e emocional do educando. A comunidade escolar dá vários nomes para essas atividades: tarefas para o lar, lições de casa, deveres, deveres para o dia tal, atividades para o lar, atividades extras. Qualquer dessas nomenclaturas ou outras no mesmo sentido significa deveres para casa no processo ensino aprendizagem. Todas podem cumprir o papel de exteriorizar os estudos dos conteúdos programáticos fora do período escolar. Elas exercem uma função social importante, pois, através de seu contato, os pais tomam conhecimento do trabalho didático realizado na escola, interagindo com os filhos. Permite também a interação entre pais e professores para que haja um bom relacionamento

das crianças para com as responsabilidades escolares, possibilitando-lhes um melhor aproveitamento e indicando dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do professor. A comunidade escolar e a família devem ser parceiras na educação das crianças nenhum dos segmentos pode deixar de cumprir o seu papel de orientar, incentivar e levar o educando a efetuar a aprendizagem. É no educando que está a fragilidade do processo. Qualquer que seja o descuido com relação à aprendizagem ou relações interpessoais, tanto por parte dos educadores quanto dos pais causa sérios problemas à criança de difícil reversão.

[en] Homework are tasks or complementary activities which teachers order students to do at home in order to develop contents studied in class, to improve their sense of responsibility, order and, most of all, their emotional and cognitive capacities. The school community gives several names to these activities: tasks for home, lessons for home, and extra-activities. All of these activities, in fact, have the same purpose in the learning teaching process. All of them may help students outside classroom. They have an important social goal because through them, parents interact with their children and know the pedagogic work of school. It is a way to connect teachers and parents in order to give students an opportunity to be more responsible in school activities; and is also a way to point out and draw attention on students and teachers problems.

Idioma: Português

Grau: Mestre

Ano de defesa: 2005

País: BR

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro

CEP 88015-420 – Florianópolis – SC

Telefone: (48) 21065922

formacaoopermanente@gmail.com

OFÍCIO GEPE 25 /2013
Florianópolis, 21/03/2013.

Ilmo (a). Diretor(a),
Grasiela Alexandrina da Silveira
EBM Dilma Lúcia dos Santos
ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE MESTRADO

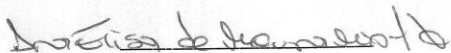
A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o(a) pesquisador (a) **Silviane Irulegue Bueno, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada: **"Deveres de casa: Para quê? Para quem?"** na **EBM Dilma Lúcia dos Santos**, com previsão de desenvolvimento no período de: **1º e 2º semestre de 2013.**

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com **o conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria nesse processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Ana Elisa de M. Miotto - Articuladora de Pesquisa
Gerência de Formação Permanente

Ana Elisa de Moura Miotto
Articuladora da Gerência de
Formação Permanente
Matrícula 13757-0

Assinatura do (a) Pesquisador

(a): _____



AUTORIZAÇÃO 25/2013

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO

Eu, Grasiela Alexandrina da Silveira Diretor (a) da Unidade Educativa EBM Dilma Lúcia dos Santos, autorizo a realização da Pesquisa de Mestrado intitulada "Deveres de casa: Para quê? Para quem?", pleiteada pelo (a) pesquisador (a) Silviane Irulegue Bueno, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, no período 1º e 2º semestre de 2013.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a):

Data: ____/____/____.

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 334.328

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora compreende que em uma entrevista dependendo da abordagem existe a probabilidade de riscos mínimos os quais serão minimizados com a atitude ética e bioética do pesquisador buscando tratamento uniforme respeitando a autonomia, a liberdade e os direitos dos participantes relacionando aos princípios da confidencialidade, sigilo, privacidade em todos os momentos da interação entre pesquisador e participante. (Resolução CNS 446/2012)

Em relação aos benefícios considera que o maior benefício da pesquisa é dar visibilidade a uma prática institucionalizada, historicamente, a qual vem sendo normalizada, excluída do debate escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto se apresenta teórico e metodologicamente bem fundamentado passível de ser executado. Atende todos os momentos os cuidados éticos e bioéticos do desenvolvimento da pesquisa - Resolução CNS 446/2012

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou o Projeto, Folha de rosto, Relatório, Cronograma, Orçamento, TCLEs. Declaração da Secretaria Municipal da Educação mas sem as assinaturas dos responsáveis /diretores das escolas definidas como contexto da pesquisa.

Recomendações:

Recomendo anexar Documento de Declaração dos responsáveis das Escolas assinado e adequação do cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluiu como aprovado para que a pesquisa seja iniciada com a confiança que o pesquisador atenda estas últimas recomendações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 334.328

FLORIANÓPOLIS, 16 de Julho de 2013

Assinado por:
Yosmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9595 E-mail: cdp@reitoria.ufsc.br

Página 03 de 03